

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CAROLINA CRISTINA DOS SANTOS NOBREGA

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO:
análise das experiências pedagógicas na área de
educação física escolar**

Orientador: Prof. Dr. Umberto de Andrade Pinto

Guarulhos

2019

CAROLINA CRISTINA DOS SANTOS NOBREGA

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO:
análise das experiências pedagógicas na área de
educação física escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo – Campus Guarulhos, requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Umberto de Andrade Pinto.

Guarulhos

2019

Nobrega, Carolina Cristina dos Santos.

Educação antirracista no município de São Paulo: análise das experiências pedagógicas na área de educação física escolar / Carolina Cristina dos Santos Nobrega. – Guarulhos, 2019. 216 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Umberto de Andrade Pinto.

Título em inglês: Antiracist education in the municipality of Sao Paulo: analysis of the pedagogical experiences in Physical Education.

1. Educação. 2. Educação antirracista. 3. Educação física. 4. Identidade negra. I. Pinto, Umberto de Andrade. II. Título.

CAROLINA CRISTINA DOS SANTOS NOBREGA

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO:
análise das experiências pedagógicas na área de
educação física escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo – Campus Guarulhos, requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Umberto de Andrade Pinto.

Aprovado em: ____ de _____ de 2019.

Prof. Dr. Marcos Garcia Neira
Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Cleber Santos Vieira
Universidade Federal de São Paulo

A Silmara Nobrega

AGRADECIMENTOS

Para compor os agradecimentos nesta escrevivência negra e, assim, refletir esse tempo, enquanto dever, pois não é, tão somente, uma escolha e sim sobrevivência revestida do sonho de ser, de fato, livre. Assim, a nossa ação é negra, essa negritude que nos conduz e condiz ao nosso fazer político, ao nosso Movimento Negro, à nossa busca incessante pela liberdade de ser quem somos. A nossa intelectualidade ecoa o sentido e o significado da luta antirracista. Ecoa a relevância de tornar-se negra e resgatar as raízes da cultura negra, corpo a corpo com a realidade, manifestando e reconhecendo na educação brasileira a identidade negra e seus atos de resistência.

À vista disso, eu agradeço ao orientador Prof. Dr. Umberto de Andrade Pinto pela confiança, sensibilidade e a possibilidade de estudar, construir, considerar e contribuir com a educação antirracista no contexto da educação física.

Agradeço ao Prof. Dr. Marcos Garcia Neira, ao Prof. Dr. Cleber Santos Vieira e à Profa. Dra. Regimeire Oliveira Maciel, professores, professora da banca examinadora, pelo interesse, colaboração e disponibilidade.

Agradeço a todos os professores, as professoras e as coordenadoras pedagógicas que participaram da pesquisa, permitindo a sua realização.

Agradeço à Profa. Dra. Magali Aparecida Silvestre, ao Prof. Dr. Jorge Luiz Barcellos da Silva e a todos(as) os(as) pesquisadores(as), orientandos(as) envolvidos(as) no Grupo de estudos e pesquisas sobre a escola pública, infâncias e formação de educadores (GEPEPINFOR) com os quais aprendi muito.

Agradeço à Profa. Dra. Daniela Finco, ao Prof. Dr. Marcos Cezar de Freitas e a todos os docentes do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) que contribuíram com a minha formação. Ao Assistente Erick Dantas da Gama e a toda a Secretaria do Programa, pelo apoio, auxílio durante todo o meu mestrado.

Eu agradeço à minha mãe Dagmar Nobrega e à minha irmã Silmara Nobrega, que são o reflexo da mulher negra que me tornei e que sou imersa nessa identidade social de luta. Agradeço à minha tia Sueli Simão pela ajuda durante este processo.

Por fim, agradeço também às amigas Neide Cristina da Silva, Maria Lúcia da Silva e Francisca Mônica Rodrigues de Lima que estão engajadas na luta pela equidade social, em defesa da educação democrática para e pela libertação da população negra. A nossa história é o presente que grita por revolução.

*“A história da raça negra ainda está por fazer,
dentro de uma História do Brasil ainda a ser feita”.*

Beatriz Nascimento

RESUMO

O objeto de estudo desta pesquisa é a intervenção pedagógica das professoras e dos professores de educação física na perspectiva da educação antirracista. A partir disso, procurou-se responder a seguinte questão: em que medida as aulas de educação física têm contribuído com a promoção da educação antirracista? Para responder a essa questão, foi necessário desenvolver o estudo bibliográfico sobre a trajetória curricular da educação física, a questão étnico-racial, seus condicionantes histórico-sociais e a educação das relações étnico-raciais, enaltecendo os processos de resistência e enfrentamento no combate ao racismo (institucional, simbólico, material) e às discriminações. Diante desse desafio, considerou-se o aporte das políticas públicas educacionais, em destaque a Lei nº 10.639/2003 e o Parecer CNE/CP nº 3/2004, que tem a finalidade de enegrecer a educação, em especial esse componente curricular. Assim, o procedimento metodológico dessa pesquisa, além do estudo bibliográfico, foi identificar os docentes da área que desenvolvem práticas pedagógicas no combate ao racismo e, posteriormente, foram realizadas as entrevistas reflexivas, semiestruturadas com cinco profissionais da equipe gestora (coordenadoras pedagógicas) e seis professores(as) de educação física, perfazendo um total de onze entrevistas. À vista disso, realizou-se a análise de conteúdo destacando cinco categorias: identidade negra (fundamentada na contribuição de Neusa Santos Souza); formação docente (formação acadêmica e formação continuada); diversidade étnico-racial e currículo; o(a) professor(a) e a escola; pedagogia da diversidade na educação física (conhecimentos pedagógicos dos documentos legais sobre a questão étnico-racial e conhecimentos pedagógicos de combate ao racismo). Em consequência, os resultados revelam as ações pedagógicas que buscam a diversidade étnico-racial como eixo orientador do currículo da educação física, com base na pedagogia da diversidade, fundamentada nas teorias críticas da educação. Nesse sentido, as respectivas escolas em que atuam os sujeitos pesquisados apresentam o Projeto Especial de Ação (PEA) e os eventos que ocorrem na unidade escolar sobre a temática étnico-racial, racial como principais espaços de formação para a educação das relações étnico-raciais. Nessas instituições sociais, ainda não há o coletivo de docentes preocupados, engajados e articulados no trato pedagógico afirmativo da questão étnico-racial, racial, porém há propostas pedagógicas voltadas para a diversidade étnico-racial, reconhecendo, a partir das falas das coordenadoras pedagógicas, a contribuição da educação física escolar (no processo de ressignificação) nessa temática, bem como as mudanças de postura dos discentes nas aulas dessa disciplina e na unidade escolar (de modo geral).

Palavras-chave: Educação. Educação antirracista. Educação física. Identidade negra. Racismo.

ABSTRACT

The object of the study of this research is the pedagogical intervention of Physical Education teachers in the antiracist education perspective. From that moment on, I tried to answer the following question: how have the Physical Education classes contributed to promote antiracist education? To answer this question, it was necessary to develop a bibliographical study about the Physical Education curricular trajectory, the ethnic-racial question, and its historical social conditioning factors, and ethnic-racial relations education, praising the resistance's process and the fight against racism (institutional, symbolic and material) and discrimination. In light of this challenge, I consider the contribution of public educational policies, highlighting the 10.639/2003 law and the 3/2004 statement, which aims to blacken the education, especially in this curricular component. Therefore, the methodological procedure of this research, beyond bibliographical study, was to identify the teachers who develop pedagogical practices in the fight against racism. After that, I organized reflexive and semi-structured interviews with five professionals from the management group (pedagogical coordinators) and six Physical Education teachers, for a total of eleven interviews. Thus, I analyzed the interviews' content highlighting five categories: black identity (according to Neusa Santos Souza); teacher's formation (in the academic field and continued training); ethnic-racial diversity and the curriculum; the teacher and the school; the pedagogy of diversity in Physical Education (pedagogical knowledge about legal documents that bring the ethnic-racial question and about the fight against racism). As a consequence, the results reveal pedagogical actions that look for the ethnic-racial diversity as an orientational axis of the Physical Education curriculum, based on the pedagogy of diversity, which is grounded in the field of the critical theories of education. In this sense, the teachers who were interviewed work in schools that present the Special Project for Action (PEA), and the events that happen in the school, about the ethnic-racial theme, act as the most important spaces of formation for the education of these ethnic-racial relations. In these social institutions, the teachers are not worried, nor engaged or coherent about how to deal with the ethnic-racial question in terms of its pedagogical affirmation yet, although there are pedagogical proposals that consider the ethnic-racial diversity. From the pedagogical coordinators' speech, it is possible to recognize the Physical Education contribution (in the process of resignificance) in this theme, as well as the students' attitude not only during the Physical Education classes but also in other classes and in the school as a whole.

Keywords: Education. Antiracist education. Physical Education. Black identity. Racism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa	23
Quadro 2 – Situação dos sujeitos pesquisados em ascensão social	124
Quadro 3 – Formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa	138
Quadro 4 – Formação continuada dos sujeitos da pesquisa.....	141
Quadro 5 – Espaços de formação continuada dos sujeitos da pesquisa (sobre a educação das relações étnico-raciais.....	145
Quadro 6 – Espaços educativos de formação da identidade étnico-racial na trajetória curricular	154
Quadro 7 – Documentos legais que os sujeitos pesquisados acessam e utilizam para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais na educação física	172
Quadro 8 – Temas de estudo desenvolvidos pelos(as) professores(as) de educação física para promover a educação antirracista	176
Quadro 9 – Exemplos de ações pedagógicas da diversidade	178

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 OBJETO E PROBLEMA DE PESQUISA	13
1.2 OBJETIVOS	21
1.3 FONTES, PROCEDIMENTOS E ETAPAS	21
1.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	23
2 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	27
2.1 AÇÕES AFIRMATIVAS E IGUALDADE RACIAL.....	40
2.2 A LEI Nº 10.639/2003 E A PEDAGOGIA ANTIRRACISTA	43
2.3 BREVE HISTÓRICO DO RACISMO	53
2.4 MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR	56
3 EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA.....	65
3.1 TEORIAS DA EDUCAÇÃO.....	67
3.1.1 Teorias críticas do currículo na educação física.....	77
3.2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E CULTURA NEGRA: CAMINHOS PARA UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE RESISTÊNCIA.....	81
4 CONTEXTO DA PESQUISA (DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA INVESTIGAÇÃO DE CAMPO).....	103
4.1 CONTEXTO DA PESQUISA.....	103
4.2 DEFINIÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	107
4.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS	109
4.3.1 Identidade negra.....	109
4.3.2 Formação docente.....	138
4.4 DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E O CURRÍCULO	151
4.5 O(A) PROFESSOR(A) E O CONTEXTO DA ESCOLA	159
4.6 PEDAGOGIA DA DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA	171
4.6.1 Conhecimento sobre as relações étnico-raciais nos documentos legais ...	172
4.6.2 Conhecimentos pedagógicos de combate ao racismo	175
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
REFERÊNCIAS.....	191
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido	205
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido para pesquisa na instituição	207

APÊNDICE C – Carta de apresentação	209
APÊNDICE D – Roteiro da entrevista com os professores e as professoras de educação física	211
APÊNDICE E – Roteiro da entrevista com os coordenadores pedagógicos e as coordenadoras pedagógicas	214
ANEXO A – Contribuição da proposta pedagógica da diversidade: caminhos para a sistematização do ensino	215

1 INTRODUÇÃO

Esse estudo compreende a relevância social da educação pública na discussão das relações étnico-raciais no âmbito escolar e assim se insere na linha de pesquisa “Escola Pública, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo.

Por outro lado, o estudo consiste em analisar a intervenção pedagógica dos professores de educação física no contexto das relações étnico-raciais das escolas municipais de São Paulo, apresentando os relatos de experiência que buscam promover a educação antirracista.

O tema está presente na minha atuação como professora e dialoga de maneira intrínseca com a minha identidade profissional negra (em destaque, as duas características, mulher, assalariada). Igualmente, discorre de sentidos e significados na minha história de vida. Sendo assim, considera a importância da memória que permite valorizar a identidade negra para reconhecer os espaços sociopolíticos, socioculturais da luta contra o racismo e a opressão.

Para desenvolver e aprofundar teoricamente as questões pertinentes ao assunto, apresento uma breve análise histórica do caminho percorrido na minha experiência de vida como estudante e, posteriormente, como professora. Na qualidade de estudante, sou egressa da escola particular no ensino fundamental I e II e da escola pública no ensino médio. Essa minha trajetória escolar foi marcada pela ausência das discussões na perspectiva de uma educação para as relações étnico-raciais.

No ensino superior, eu ingressei no curso de educação física (licenciatura), na qualidade de bolsista, em uma instituição privada. Na minha percepção, dois aspectos precisam ser destacados: a convivência com poucos educandos negros e negras e a incomum presença de professores universitários negros e negras.

No último ano do curso de graduação, fui aprovada em concurso público para o cargo de auxiliar técnico de educação (ATE), da rede municipal de São Paulo. O contato em diferentes realidades nas distintas instituições – Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), Centro Educacional Unificado (CEU) – demonstrou e reafirmou o mesmo ponto em comum das experiências anteriores, ou seja, a pouca convivência com professores negros e negras atuando na educação básica.

No processo de problematização e reflexão desse cenário, eu tive o interesse de ingressar na carreira docente. Assim, em 2012, fui aprovada no concurso público para a rede municipal de educação de Guarulhos, no cargo de professora de educação física para o ensino fundamental I e, em 2013, ingressei como professora do ensino fundamental II e médio – educação física, cargo que atualmente exerço em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de São Paulo.

A ausência do conhecimento da questão étnico-racial no contexto das relações sociais na escola, bem como nas aulas de educação física, confirma o reforço do racismo estruturado, de tal modo que o mesmo se camuflou nas práticas do “bullying” e tornou legítimo o processo de silenciamento. Por isso, no meu passado de estudante, não há lembranças de mobilizações pedagógicas que buscavam questionar as desigualdades étnico-raciais dentro e fora do âmbito escolar, e sim o processo de naturalização das formas de preconceito e discriminação.

A perspectiva de uma educação para as relações étnico-raciais na graduação foi um assunto inexistente. Eu tive a oportunidade de começar a estudar a educação antirracista na pós-graduação (lato sensu), denominada de Dança e Consciência Corporal, em 2014.

A breve análise histórica desse relato manifesta a necessidade de uma educação que acolhe, reconhece, valoriza as diferenças e o etnodesenvolvimento dos(as) educandos(as), que são ações delineadas no processo de desnaturalização, desmistificação e ressignificação das relações sociais na escola. Esse desafio no cotidiano propõe o entendimento apropriado dos critérios (gênero, raça, etnia e classes), visto como necessários para compreender que a ação histórico-cultural de promover a educação para as relações étnico-raciais perpassa por decisões curriculares e essas instituem as relações sociais de poder e autoridade na racionalização dos recursos, tempo e espaço escolar.

Sendo assim, essa experiência descrita no texto lembra que os educandos e educandas, negros, negras, não negros e não negras não precisam esperar até a pós-graduação para ter acesso a esse conhecimento, pois é um direito dos mesmos e um dever da escola, em especial, a partir da Lei nº 10.639/2003. Dessa forma, visualiza-se uma escola acolhedora entremeada de empatia e alteridade, que valorize a convivência com a diversidade, respeitando e reconhecendo a singularidade, a

história e a construção identitária dos educandos e educandas (VIGANO; LAFFIN, 2017).

É preciso refletir a respeito da contradição e complexidade na dinâmica da cultura escolar, da educação escolar, dos sistemas de ensino, das políticas públicas educacionais, tal como os modos de viver o currículo. Isso significa perceber na ação político-pedagógica o direcionamento e a intervenção dos autores para desconstruir paradigmas históricos, pois o acesso, a permanência e a progressão de todos os educandos e educandas está além da esfera do direito, encontra-se na construção de suas identidades, assim sendo, no pleno desenvolvimento humano.

A relevância social desse estudo confirma a necessidade de compreender que o contexto social apresenta o desconhecimento, o senso comum e a apropriação de mitos nas diferentes linguagens e expressões da diversidade (etnia, cultura, tradições, entre outros). Assim, a contribuição que pode advir do conhecimento científico dessa pesquisa para o campo da educação escolar e da educação física em especial, é oferecer auxílio para a área de formação de professores, sobretudo, na superação das formas de opressão presentes na sociedade brasileira que se expressam nas normas, dilemas e práticas do âmbito escolar e tem como fundamento o mito da democracia racial.

1.1 OBJETO E PROBLEMA DE PESQUISA

Dessa maneira, o objeto de estudo dessa pesquisa é a intervenção pedagógica das professoras e dos professores de educação física na perspectiva da educação antirracista. Sendo assim, é necessário observar a teia de significados¹ para reconhecer e desnaturalizar a produção e a reprodução das desigualdades raciais, sociais que delineiam os modos de viver na sociedade brasileira, justificando, por exemplo, a hierarquia do natural e os benefícios da vantagem. Igualmente, a educação que nela atua compartilha sentidos e manifesta essas desigualdades, por isso, há a necessidade de ressignificar as práticas pedagógicas na perspectiva da educação antirracista; além disso, é preciso adotar outros procedimentos didáticos,

¹ Segundo Geertz (1989, p. 4), “[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significados”.

por exemplo, a desconstrução de discursos de negação da corporeidade negra, seus saberes, tal como a inexistência do corpo negro justificada no exotismo, na folclorização da trajetória e história curricular das escolas brasileiras (GOMES, 2011). Outrossim, faz-se necessário acessar, construir, transformar no currículo cultural da Educação Física os conhecimentos abordados nas aulas que surgem no desenvolvimento da tematização das práticas corporais (por exemplo, brincadeira, luta, dança, esporte, ginástica); assim, docentes, discentes imersos na própria cultura experiencial ressignificam as práticas corporais potencializando o contato com diversos saberes, isto é, acadêmicos, populares, do senso comum e outros (NEIRA, 2018b). Para Gomes (2011), é preciso considerar também os saberes identitários, políticos e estéticos/corpóreos produzidos e sistematizados pelo Movimento Negro. Não se pode negar a magnitude da presença, da experiência histórica da população negra na construção sociocultural, sociopolítica e socioeconômica brasileira, assim como os seus saberes (identitários, políticos e estéticos/corpóreos) que deveriam compor as reflexões teóricas, os currículos, os projetos educacionais, o cotidiano das escolas. Em vista disso, é importante ressaltar a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história da África e das culturas afro-brasileiras no ensino fundamental e médio nas escolas públicas e particulares; igualmente, o Parecer CNE/CP nº 03/2004 (que regulamenta a Lei nº 10.639/2003) e a Resolução CNE/CP nº 01/2004. Nesse processo, identifica-se uma questão central: Por que esses saberes e conhecimentos ainda não foram incorporados e reconhecidos na teoria crítica educacional? Diante disso, os saberes aqui mencionados tornam-se cada vez mais relevantes no processo de resistência pedagógica, pois ambos acompanham a trajetória histórica da população negra no Brasil e, dessa maneira, contribuem no desenvolvimento do pensamento pedagógico, principalmente na inter-relação entre cultura negra, educação e educação física.

Segundo Julia (2001), a educação, na forma escolar, faz do tempo e do espaço um processo indissociável de racionalização, assim sendo, de disciplina (saberes institucionalizados progressivos) que atende a homogeneidade. Desse modo, o problema das desigualdades raciais, sociais não está na racionalização da forma escolar e sim no currículo, isto é, na experiência do tempo e suas prioridades, a fim de acolher os diferentes repertórios. “A organização de nosso trabalho é condicionada pela organização escolar que, por sua vez, é inseparável da organização curricular” (ARROYO, 2008, p. 19).

De acordo com Moreira e Candau (2003), é preciso analisar as estratégias pedagógicas que produzem respostas às desigualdades, quer dizer, que se preocupam constantemente com a não reprodução das mesmas no conjunto das relações raciais, sociais, aliás, relações que integram o sistema educacional. Isso significa a busca pela justiça curricular², ou seja, compreendem-se as ações pedagógicas nas indagações a respeito das relações de poder que produzem e mantêm as diferenças nas relações hierárquicas (inferior, superior) e as desigualdades no espaço escolar. Esse processo favorece a diminuição dos atos de violência (discriminação, opressão, preconceito) delineando o contexto democrático. Aliás, há necessidade de uma orientação multicultural nos currículos, nas instituições, que se baseie na dinamicidade e complexidade dos conflitos e tensões entre as políticas da diferença e as políticas da igualdade.

Para Schucman (2010), a preocupação com a luta contra as desigualdades, sobretudo as desigualdades raciais e os processos discriminatórios, não existe num movimento simples, pois a defesa da igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças implicam lembrar constantemente que os argumentos, discursos que defendem as relações justas correspondem ao momento histórico do contexto e do jogo político; por esse motivo, podem ser ressignificados para legitimar os processos de exclusão e de submissão.

Nesse parâmetro, não cabe a ingenuidade na escolha da política da diferença, e, conseqüentemente, da polarização entre a população negra e a população branca. Isto posto, a contribuição da autora Joan Scott sinaliza para a desconstrução da oposição binária entre igualdade e diferença, alertando para o contínuo trabalho da diferença inserida na própria diferença. Assim, percebe-se que nessa interpretação “há igualdade ou há diferença”, não se questiona as diferenças que existem entre a população branca no próprio grupo das pessoas que se autodeclaram brancas, do mesmo modo que há diferenças entre a população negra no próprio grupo das pessoas que se autodeclaram negras, portanto, diferenças na subjetividade, na experiência de vida, no comportamento, na identidade racial, no caráter, entre outras características. Dessa forma, os rótulos, os estereótipos são construídos, produzidos em cada lado da oposição binária, certificados pela cultura como verdade absoluta,

² O conceito “justiça curricular” é pautado em três princípios: os interesses dos menos favorecidos; a participação e escolarização comum; e a produção histórica da igualdade. Este conceito é uma contribuição dos estudos de Connell (1993).

única via de entendimento histórico, ocultando a multiplicidade que há no jogo das diferenças para conservar a invisibilidade e a naturalização na manutenção das desigualdades (SCOTT, 1988³ *apud* SCHUCMAN, 2010).

Assim sendo, o presente estudo se desenvolve a partir da consideração de que a escola é uma instituição cultural, por conseguinte, a reflexão a respeito desta temática (educação antirracista) é atuante e irrestrita ao próprio desenvolvimento do pensamento pedagógico. Isso significa que não se pode imaginar uma experiência pedagógica “desculturalizada” (MOREIRA; CANDAU, 2003). Ao mesmo tempo, essa experiência que tem como referência a cultura precisa lidar com os valores sociais que promovem nos discursos pedagógicos a construção dos binários, por exemplo, negros(as)/brancos(as); meninos/meninas; ricos/pobres, entre outros. Assim, observa-se que a educação física escolar passa por um processo de transformação que apresenta ambivalência, ou seja, por um lado, o esgotamento do discurso legítimo do exercício físico como um fim em si mesmo e, por outro, o desafio de construir e realizar de um novo modo o processo de legitimação no âmbito escolar (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009). Esse desafio exigirá da área a superação do daltonismo cultural (todos os discentes são iguais culturalmente), assim como o reconhecimento das diferenças que perpassa na superação da oposição binária igualdade/diferença, assegurando aos educandos e educandas o direito de construir a identidade, já que somos iguais, porém, não somos idênticos.

Historicamente, a área tem a conotação de educar o físico, uma expressão que surge no século XVIII, com a prática pedagógica fundamentada nos exercícios ginásticos, justificando, assim, a função desse saber na escola. Desde a década de 1920, a educação física está destinada a ser uma atividade complementar, isolada nos currículos escolares com objetivos externos da escola, reafirmando o caráter utilitário, por exemplo, o treinamento pré-militar, a eugenia, o nacionalismo e a preparação de atletas (BETTI; ZULIANI, 2002).

Para Zabala (2002), o critério de divisão do conhecimento que prevaleceu na ciência moderna resultou na fragmentação do ser humano e do saber. Sendo assim, promoveu a ascendência de algumas disciplinas em relação às outras, isto é, a arte e a educação física têm, na trajetória curricular, um espaço desconfortável que não acontece, por exemplo, com as áreas do saber científico e erudito. Dessa forma, existe

³ SCOTT, Joan. Deconstructing Equality-versus-Difference: or the uses of Poststructuralist Theory for Feminism. **Feminist Studies**, v. 14, n. 1, p. 33-50, Spring 1988.

a necessidade de entender qual é a função da educação física no currículo, indagando sempre sobre a função social do ensino, para perceber a própria área, a educação escolarizada e as suas finalidades.

É evidente que as poucas ações da educação física no processo de incorporação de um projeto educacional pautado pelo conceito de “leitura de mundo”, são escassas. À luz de Freire (2011), o(a) educador(a) deve acolher e respeitar a leitura de mundo dos(as) educandos(as) e conduzi-los para interagir no mundo de forma crítica com a curiosidade, na qualidade de estímulo para a produção do conhecimento. No entanto, a resistência do(a) educador(a) é preservada na sua cultura e linguagem de classe, ou seja, um obstáculo para a experiência dos(as) educandos(as). Por isso, há necessidade de compreender a leitura de mundo dos(as) educandos(as) para realizar os projetos educacionais da área.

Os estudos na área da educação física escolar demonstram o caráter utilitário na escola com o claro propósito de preparação do corpo (exercício físico). Do mesmo modo, o sentido periférico e autônomo que se dá nessa relação com o corpo se mantém nos projetos escolares para atender interesses de outras instituições, distante do que corresponde o conceito de componente curricular (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009).

A educação física e a escola (agente certificador) sempre apresentaram dificuldades no reconhecimento e acolhimento à valorização das diferenças. Desse modo, ao longo da história de ambas, assegurou-se o conforto num currículo homogeneizado e padronizado, silenciando, assim, as vozes marginalizadas (NEIRA, 2008).

É necessário tirar da escola essa ideia de “passagem”, ou melhor, só tem cultura quem passou pela educação. Nessa perspectiva, a cultura é confundida com a escolarização e, de fato, na cultura encontram-se os modos de viver em sociedade; logo,

[...] não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível (GEERTZ, 1989, p. 24).

Dessa forma, é preciso lembrar que não existe padrão sem a noção de essência, portanto, o currículo homogeneizado e padronizado parte do ponto de vista orgânico da sociedade em relação aos(às) educandos(as); por exemplo, as

representações da essência estão sempre ricas de racismo. Assim, percebe-se na diferença da cor da pele não a identidade, e sim os símbolos, significados, gestos, palavras do cotidiano que são marcações, e na leitura dessa violência os(as) educandos(as) negros(as) são tratados(as) como inferiores, de maneira natural e normal. De acordo com Lanz (2014, p. 257),

A violência simbólica é muito sutil, não deixa marcas aparentes como a violência real, mas costuma ferir com intensidade semelhante ou até maior que a agressão física. As marcas da violência simbólica se instalam na alma e funcionam como terroristas residentes, que atemorizam a vida das pessoas desviantes a partir de dentro delas mesmas.

Diante desse contexto, ressalta-se que, dentre todas as violências naturalizadas, sofridas pelas pessoas negras, de gênero divergentes, a família (primeira socialização) e a escola são as que mais afetam esses sujeitos (VIGANO; LAFFIN, 2017). Por isso, é necessário compreender o conteúdo do currículo que abarca decisões significativas, pois nos remete às experiências vividas pelos sujeitos, bem como as relações de poder estabelecidas. Sendo assim, o currículo é o espaço de luta para promover as formas de representação sociocultural e sociopolítica, portanto, é exatamente aqui que a escola manifesta a cultura da sociedade.

Sendo assim, para conquistar as mudanças curriculares significativas no atendimento à igualdade, é preciso investir na formação docente, pois não temos o discurso de vozes marginalizadas e sim o discurso e a prática de vozes emergentes para reafirmar a igualdade. Em razão disso, o primeiro passo para a discussão deste tema é reconhecer que a sociedade brasileira sempre foi e é multicultural, o que significa compreender a diversidade étnica e cultural dos diferentes grupos sociais que a compõem (SILVA, 2007). Nesse sentido, o marco da Lei nº 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena, apresenta a obrigatoriedade no campo do currículo que dialoga e explana o problema do desenvolvimento da temática.

Assim, o presente estudo tem como problema central a seguinte questão: em que medida as aulas de educação física têm contribuído com a promoção da educação antirracista?

A educação física abarca questões históricas, culturais, sociais, políticas e econômicas que perpassam o desenvolvimento dos conteúdos, uma vez que esses contribuem para a leitura crítica das práticas corporais dos(as) educandos(as), ou

seja, suas representações, expressões, construções e reconstruções sociais do texto denominado corpo. Desse modo, algumas pesquisas da área demonstram, nos seus estudos raciais, étnico-raciais, a discriminação, o racismo, o preconceito racial, as desigualdades no contexto da educação física escolar: Andrade (2016), Corsino (2015), Gonçalves (1991), Rodrigues (2015), Mattos (2007), Maranhão (2009), Neira (2006, 2008, 2011, 2018a, 2018b), Nobrega (2018) e outros. Essas pesquisas reafirmam a importância e a necessidade de diálogo entre a área e as relações raciais.

Além das pesquisas que têm como objeto de estudo o diálogo entre a educação física e as relações raciais, é importante destacar as contribuições de: Gomes (1997, 2003a, 2003b, 2005, 2008, 2011, 2017), Guimarães (1995, 1999, 2004), Munanga (1990, 1998, 2006, 2008), Oliveira (2006), Sales Júnior (2006), Santos (2005), Silva (2007, 2010) e outros. Desse modo, constitui-se o referencial teórico.

Este estudo promove uma relação intrínseca com diferentes campos acadêmicos, uma vez que discute a educação antirracista, por meio da prática pedagógica em educação física e espera contribuir com a área de formação continuada de professores(as), bem como a construção desse componente curricular no contexto da pedagogia da diversidade.

É importante ressaltar que a educação física passa por transformações, assim sendo, o desafio de construir e realizar de um novo modo o processo de legitimação no âmbito escolar está em compreender o sentido e o significado que delinea a sua prática educativa, isto é, o processo de incorporação sócio-histórico e sociocultural para atender a perspectiva da promoção da educação antirracista. Em função disso, entende-se que é necessário defender o combate ao racismo na perspectiva da interseccionalidade, isto é, a interdependência entre raça e gênero. Do mesmo modo, é preciso esclarecer que a Educação das Relações Étnico-Raciais (apresentada pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004) não enfatizará esse critério, sendo assim, considera-se que a construção das identidades no âmbito escolar perpassa por este espaço de disputa e poder curricular; logo, o desenvolvimento da educação antirracista é inerente a essa questão. À vista disso, observa-se a representação do magistério como feminina, porém, não na condição de objeto da representação e sim como sujeitos dessas representações para refletir sobre a sociedade brasileira e as formas de convivência no âmbito escolar, com foco na produção do conhecimento e da cultura, conforme a superação da formação racista, sexista e machista. Por isso, enfatiza-se o gênero que assume nesse

contexto a dimensão conceitual/científica, histórica, social, política e ideológica para explicar o que significa educar na cidadania.

Diante da desigualdade social, estrutura-se o problema central da pesquisa que busca compreender de que maneira as aulas de educação física têm contribuído para a educação antirracista. Sendo assim, o contexto da pesquisa dialoga com a experiência da pesquisadora, na qualidade de professora de educação física do ensino fundamental II e médio, cargo que atualmente exerce em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de São Paulo (da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo); por isso, a pesquisa foi realizada nas escolas públicas municipais de São Paulo.

A partir dessa reflexão, é necessário enfatizar que a preocupação com a educação antirracista é uma manifestação relativamente nova na rede municipal de São Paulo, aliás, é um aspecto a ser trabalhado, e de especial relevância, pois, por um lado, nota-se a ausência do conceito “antirracista” e, por outro, apresentam-se ações e iniciativas de combate ao racismo.

Assim, constitui-se um exercício fundamental observar alguns acontecimentos históricos, por exemplo, a aprovação da Lei nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, do município de São Paulo, que dispõe sobre a introdução nos currículos das escolas municipais de 1º e 2º graus de “estudos contra a discriminação racial”. Nesse mesmo propósito, em 2005, há ações para implementar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino da rede municipal de educação de São Paulo. Da mesma forma, em 2010, são realizadas atividades de formação de professores(as); ou seja, são exemplos, de ações pontuais, pois percebe-se a iniciativa em 1996 e, posteriormente, em 2005. Diante disso, cabe ressaltar que as principais ações de combate ao racismo, de visibilidade à história e cultura afro-brasileira e africana na rede municipal de São Paulo foram motivadas pela Lei nº 10.639/2003. Torna-se fundamental nessa análise destacar o lançamento do Projeto Leituração promovido na rede municipal de ensino, em 2014, conseqüentemente, a última ação de destaque na linha do tempo sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas municipais de São Paulo. Em razão disso, a temática é atual e urgente, pois há poucos estudos sobre a educação antirracista. Do mesmo modo, a ampliação desses acontecimentos históricos será apresentada no contexto da pesquisa.

Tendo em vista a ausência de ações direcionadas às relações raciais na legislação a respeito da formação de professores(as) de educação física, tal como o desconhecimento dos(as) mesmos(as) sobre a especificidade da cultura negra, assim, diante dos problemas apresentados no quadro teórico, a proposta é identificar os(as) professores(as) da área que têm promovido práticas pedagógicas na perspectiva antirracista no ensino fundamental II das escolas públicas municipais de São Paulo.

1.2 OBJETIVOS

O objetivo geral deste estudo é analisar as experiências pedagógicas dos(as) professores(as) de educação física na perspectiva da educação antirracista. Assim, os objetivos específicos são os seguintes:

- a) aprofundar o estudo das relações étnico-raciais;
- b) identificar os(as) professores(as) de educação física que trabalham na perspectiva de uma educação antirracista;
- c) relacionar o planejamento das aulas de educação física que tratam das relações étnico-raciais com os documentos legais;
- d) identificar os conteúdos desenvolvidos pelos(as) professores(as) de educação física para promover a educação antirracista;
- e) verificar se a temática das relações étnico-raciais desenvolvidas nas aulas de educação física dialogam com as demais disciplinas;
- f) averiguar com a coordenação pedagógica os espaços institucionais que podem promover as relações étnico-raciais nas escolas municipais de São Paulo;
- g) analisar o nível de apropriação da temática das relações étnico-raciais pelos(as) professores(as) de educação física.

1.3 FONTES, PROCEDIMENTOS E ETAPAS

A pesquisa foi realizada em cinco escolas públicas municipais de São Paulo, com os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) e professores(as) que atuam no ensino fundamental II e promovem práticas pedagógicas antirracistas. Esse estudo corresponde à abordagem qualitativa (SEVERINO, 2007), considerando a pesquisa

de campo como opção metodológica para o processo de levantamento de dados e análise do objeto de estudo.

Os procedimentos metodológicos adotados para essa pesquisa são os seguintes:

- a) estudo teórico a respeito da Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, bem como o Parecer CNE/CP nº 003/2004 que visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP nº 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei nº 10.639/2003 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Do mesmo modo, a leitura das temáticas: história e cultura africana e afro-brasileira e relações étnico-raciais, nos documentos legais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, tal qual a leitura sobre os *Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Educação Física* (2016), da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo;
- b) entrevista semiestruturada com professoras, professores de educação física que lecionam para o ensino fundamental II e desenvolvem práticas pedagógicas na perspectiva antirracista (ver apêndice D);
- c) entrevista semiestruturada com coordenadoras pedagógicas, coordenadores pedagógicos das escolas públicas municipais em que atuam as professoras e os professores de educação física que concederam as entrevistas (ver apêndice E).

Desse modo, foram realizadas as entrevistas com cinco profissionais da equipe gestora (coordenadoras pedagógicas) e seis professores(as) de educação física, perfazendo um total de onze entrevistas reflexivas (SZYMANSKI, 2011), em concordância com o roteiro proposto. As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora e seu registro foi gravado para posterior transcrição. Os participantes estão cientes do objetivo da pesquisa e autorizaram, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver apêndice A), bem como o(a) responsável pela instituição que autorizou a pesquisa, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido efetivando assim, a Pesquisa na Instituição (ver apêndice B). Do mesmo modo, foi apresentada a proposta da pesquisa, através da Carta de Apresentação para os participantes (ver apêndice C).

Em vista disso, a análise ocorre a partir dos relatos de experiências pedagógicas dos(as) professores(as) de educação física e das coordenadoras pedagógicas. Assim sendo, efetiva-se a análise de conteúdo, isto é, as técnicas de análises das comunicações que visa descrever os conteúdos das mensagens, utilizando a unidade de contexto (que imprime significado às unidades de análise, sendo a parte mais abrangente do conteúdo). “A unidade de contexto deve ser considerada e tratada como uma unidade básica para a compreensão da codificação da unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem” (FRANCO, 2012, p. 50). Assim sendo, incorporam-se as unidades de registro e as unidades de contexto, por exemplo, “[...] ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema” (BARDIN, 1977, p. 107). À vista disso, destacam-se as cinco categorias: identidade negra; formação docente (formação acadêmica e formação continuada); diversidade étnico-racial e currículo; o(a) professor(a) e a escola; pedagogia da diversidade (conhecimento sobre as relações étnico-raciais nos documentos legais e conhecimentos pedagógicos de combate ao racismo), conforme a análise dos dados empíricos.

1.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa

SUJEITOS	IDENTIFICAÇÃO RACIAL E IDENTIFICAÇÃO DE GÊNERO	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	EXEMPLOS DE TEMAS DA PRÁTICA SOCIAL DA CULTURA CORPORAL NA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA
Professora 1	Negra, Feminino	Educação Física (Licenciatura, Bacharelado) e Pedagogia.	<i>Lato sensu:</i> Alfabetização e Letramento.	A construção da Identidade negra na educação física, por meio dos contos africanos.
Professor 2	Negro, Masculino	Educação Física (Licenciatura) e Pedagogia.	<i>Lato sensu:</i> Docência no Ensino Superior; Educação Física Escolar, Ensino Lúdico. <i>Stricto sensu:</i> Mestrado em Educação e Currículo.	A construção da Identidade negra na educação física, por meio dos jogos e esportes.
				Continua

Conclusão				
SUJEITOS	IDENTIFICAÇÃO RACIAL E IDENTIFICAÇÃO DE GÊNERO	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	EXEMPLOS DE TEMAS DA PRÁTICA SOCIAL DA CULTURA CORPORAL NA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA
Professora 3	Negra, Feminino.	Educação Física (Licenciatura, Bacharelado) e Pedagogia.	<i>Lato sensu:</i> Educação Inclusiva.	A construção da Identidade negra na educação física, por meio da dança e da música.
Professora 4	Negra, Feminino.	Educação Física (Licenciatura, Bacharelado).	<i>Lato sensu:</i> Educação das Relações Étnico- Raciais.	A construção da Identidade negra na educação física, por meio da capoeira.
Professor 5	Negro, Masculino.	Educação Física (Licenciatura) e Pedagogia.	<i>Lato sensu:</i> Educação Física Escolar, Esporte. <i>Stricto sensu:</i> Mestrado em Educação.	A construção da Identidade negra na educação física, por meio dos jogos e esportes.
Professora 6	Negra, Feminino.	Educação Física (Licenciatura).	<i>Stricto sensu:</i> Mestrado em Educação e Doutorado em Educação.	A construção da Identidade negra na educação física, por meio do hip-hop.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Após a introdução da pesquisa, a explanação da caracterização dos sujeitos, o presente texto expõe no seu desenvolvimento o segundo capítulo que apresenta o estudo da Educação das relações étnico-raciais, considerando as discussões a respeito das ações afirmativas e a igualdade racial; Movimento Negro Educador; breve histórico do racismo; a Lei nº 10.639/2003 e a pedagogia antirracista. Desse modo, enfatiza-se a relevância do processo de enegrecimento da educação, na qualidade de exercício da democracia no contexto escolar.

O terceiro capítulo evidencia a construção da *Educação física na perspectiva antirracista*, analisando as teorias da educação; teorias críticas do currículo na educação física, a fim de relacioná-las com o presente debate curricular. Nessa perspectiva, enfatiza o debate a respeito da proposta da pedagogia da diversidade que busca descolonizar o currículo, considerando as teorias críticas e os apontamentos das teorias pós-críticas na trajetória curricular da área. Desse modo, questiona a prática pedagógica e seu posicionamento político no processo de

orientação e mediação entre os educandos, as educandas e a cultura negra; a relevância da construção da identidade negra (e sua ampliação para a identidade política). Do mesmo modo, explana-se o conceito de negritude e a importância das ações pedagógicas inspiradas nesse. Em face disso, expõem-se as experiências da cultura negra na educação física escolar retratadas na literatura, compreendendo a educação como projeto coletivo de reflexão da vida cotidiana, valorizando, assim, a diversidade étnico-racial como eixo orientador do currículo. Nesse enfoque, apresenta-se a perspectiva interseccional (a interdependência entre gênero e raça), problematizando a sub-representação das meninas negras, não negras nas experiências pedagógicas da educação física, assim, exibem-se algumas iniciativas de superação.

O quarto capítulo mostra a descrição e análise da investigação de campo; assim sendo, apresenta a definição dos sujeitos participantes da pesquisa, a discussão dos resultados a partir da análise dos relatos dos entrevistados e das entrevistadas (docentes e coordenadoras pedagógicas), de acordo com as cinco categorias. Nesse entendimento, ressalta-se que na categoria identidade negra utilizam-se as categorias propostas pela autora Neusa Santos Souza. São elas: *a representação que o negro(a) tem de si; a representação do corpo; ser e não ser negro; ser o melhor; negar as tradições negras; não falar do assunto (silenciamento); o preço da ascensão*. Essas dialogam diretamente com a construção da identidade negra brasileira; sendo assim, são o ponto em comum na experiência dos(as) professores(as) entrevistados(as). Em consequência, apresentam-se as outras categorias. São elas: formação docente (formação acadêmica e formação continuada); diversidade étnico-racial e currículo; o(a) professor(a) e a escola; pedagogia da diversidade na educação física (conhecimentos pedagógicos dos documentos legais sobre a questão étnico-racial e conhecimentos pedagógicos de combate ao racismo).

2 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A urgência, a preocupação com a realização da educação das relações étnico-raciais no âmbito escolar não é recente, pois se percebe dentro e fora da escola: a violência, a manutenção da desigualdade, a transmissão aberta dos privilégios, por meio do racismo (institucional, simbólico, material), racialismo, preconceito racial, etnocentrismo, mito da democracia racial que a população negra sofreu e sofre ao longo da história.

Segundo Schwarcz e Starling (2015), o Brasil pode ser considerado o segundo país africano mais populoso. Atualmente, 60% da população brasileira é composta de negros e pardos. De acordo com Silva (2007), historicamente, a sociedade brasileira constituiu-se do encontro de grupos étnico-raciais distintos, além disso, sempre foi multicultural, delineada pela cultura, língua e organização social peculiar. Do mesmo modo, vale ressaltar que os(as) escravizados(as), trazidos(as) compulsoriamente para o Brasil, provinham de diferentes nações e culturas africanas conhecidas, por meio de elementos valiosos para a humanidade, por exemplo, o pensamento, o conhecimento (inclusive acadêmico) e a tecnologia. Apesar disso, o discurso e o pensamento ocidental configuram uma realidade hipotética, ou seja, a partir da construção intelectual, tão somente.

Assim sendo,

[...] na melhor tradição ocidental, a educação “corporal” vai pautar-se pela ideia, culturalmente cristalizada, da superioridade da esfera mental ou intelectual – a razão como identificadora da dimensão essencial e definidora do ser humano. (BRACHT, 1999, p. 70).

Afirma Neira (2008) que o corpo deve ser compreendido no processo de construção cultural, pois suporta a intensa divulgação de mensagens e práticas que pretendem moldá-lo sob a ótica da cultura hegemônica. De acordo com McLaren (2003), assim, o multiculturalismo representa uma barreira para o processo de escolarização homogêneo. Desse modo, os movimentos migratórios, imigratórios, assim como a conscientização racial e de gênero exigem o reconhecimento do direito de todos à educação escolar e à igualdade de oportunidades de acesso, permanência e progressão na escola.

É necessário compreender que o direito de todos à educação escolar não significa tratar as educandas, os educandos como iguais em direitos e deveres, pois

há desigualdades iniciais perante a cultura que dialoga com o processo de construção da identidade de cada um. Assim, “[...] a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato [...], ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios” (BOURDIEU, 2010, p. 53).

Afirma Popkewitz (2001) que as distinções sociopolíticas em relação à criança estão incorporadas nas práticas pedagógicas. Deste modo, a introdução dos valores sociais não está transparente, contudo, os valores sociais promovem nos discursos pedagógicos a construção dos binários que organizam as separações (distinções), por exemplo, brancos e negros, atribuindo valores na normalização dos(as) educandos(as). De tal modo que as práticas pedagógicas criam diferenças e diversidades a partir dos valores universais do que é bom e normal; quer dizer, branco, inteligente, rico, privilegiado corresponde ao modelo de sucesso escolar no espaço da aprendizagem, da individualidade e da instrução.

Segundo Bourdieu (2010), a igualdade formal que fundamenta a prática pedagógica é indiferente em relação às desigualdades nas situações concretas do ensino e da cultura aristocrática exigida, já que a tradição pedagógica se orienta por trás das ideias inquestionáveis de igualdade e de universalidade.

De acordo com Silva (2016), é um retrocesso afirmar que o Brasil não é um país racista, e essa negação não permite questionar a igualdade e a universalidade. A cultura afro-brasileira está presente na trajetória de formação e nação deste país, aliás, um dos últimos a abolir a escravidão; desde então, a luta da população negra por reconhecimento é contínua na sociedade. Assim, a população negra precisa ser considerada cidadã de direitos neste país, por isso, há luta “[...] pelo respeito e reconhecimento da cultura negra; por relações de trabalho mais justas e dignas; pela igualdade de direitos sociais [...] e pelo acesso, permanência, êxito do povo negro à educação” (GOMES, 1997, p. 19). Portanto, esses elementos marcam as reivindicações da comunidade negra, evidenciando historicamente as ações por melhores condições de vida. À vista disso, é necessário que as pesquisadoras, os pesquisadores, os profissionais da educação, a organização dos movimentos sociais e demais manifestações contra-hegemônicas considerem a relevância e a particularidade da luta da população negra.

Em concordância com o Parecer CNE/CP nº 3/2004, é importante destacar, nesta breve análise histórica, que o termo raça é entendido como uma construção social tecida nas tensas relações entre negros(as) e brancos(as), sendo essas

simuladas como apaziguadoras, ou melhor, distante do conceito biológico de raça do século XVIII (hoje excessivamente superado). As relações sociais brasileiras utilizam o termo raça para comunicar que determinadas características físicas, por exemplo, tipo de cabelo, cor de pele, entre outras, intervêm e até mesmo determinam a condição e o lugar social dos sujeitos na sociedade brasileira.

Segundo Gould (2014), o preconceito racial pode ser tão antigo quanto o registro da história humana. A apropriação da ciência em relação ao conceito raça nos séculos XVIII e XIX chama a atenção para o reconhecimento do contexto cultural que se desenhava, isto é, líderes e intelectuais não duvidaram da hierarquia social, justificando-a biologicamente para forçar a sua existência, conduzindo os grupos menos favorecidos à inferioridade (cada vez maior) que resulta da imposição do processo de assimilação e conversão. Assim sendo, o argumento científico foi uma arma de ataque potente e permanente por mais de um século, com os índios abaixo dos brancos, e os negros abaixo de todos os outros.

Para Nogueira (2006), os intelectuais brasileiros (geralmente brancos) negam ou subestimam o preconceito. Contudo, o preconceito que se apresenta no Brasil é o preconceito de marca, conservando-se para a modalidade dos Estados Unidos o preconceito de origem. A própria expressão “preconceito de marca” é a reconsideração do “preconceito de cor”. Assim, para falar da “situação racial” brasileira é preciso lembrar que há diferenças entre o preconceito de marca e o preconceito de origem.

É necessário lembrar que o racismo no Brasil dialoga com o preconceito da cor, registrando no cotidiano um racismo de marca, caracterizado pela cor da pele e a textura do cabelo. Assim, o racismo em gradação está posto, ou seja, quanto mais próximo do fenótipo negro o sujeito se apresentar mais será atingido, porque o discurso racial manipula as diferenças fenotípicas para legitimar a dominação das raças “superiores” (OLIVEIRA, 2006).

Conforme Nogueira (2006, p. 292),

Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem.

Além do preconceito racial, outro termo importante que merece destaque é o racismo, isto é, a justificativa racista, perversa e desumana expressada na diferença de tratamento e de estatuto social entre os diversos grupos étnicos presentes nas sociedades ocidentais e americanas (GUIMARÃES, 1999). Segundo Appiah (1997), cada raça tem características hereditárias que permitem as subdivisões dos membros da espécie humana; assim, são pequenos conjuntos de raças que compartilham particularidades físicas entre os seus membros, por exemplo: textura do cabelo, o formato do nariz, a cor da pele, ou seja, traços e tendências distintas, portanto, que não pertence a nenhum membro de outros pequenos conjuntos de raças. Assim sendo, é uma doutrina científica que determina o potencial das raças, de acordo com as teorias racistas europeias, para definir, dentro desse padrão branco (sustentado pelo mito da superioridade da raça branca), o estágio de civilização que outros grupos étnicos deveriam almejar.

Historicamente, afirmam Munanga (2008), Bernardo e Maciel (2015), o projeto de homogeneidade cultural e racial apresentado pelo pensamento da elite brasileira na virada do século XX, desconsiderou as diferenças étnicas, religiosas, raciais para a formação da nação assimilacionista. Desse modo, a elite brasileira impôs para negros, índios e mestiços (excluídos, até então, da chamada sociedade colonial) a condição de sujeitos assimilados ou incorporados a uma nação que se pretendia europeizada e branca. O pensamento racista brasileiro emana da articulação dos discursos sobre a identidade nacional, por meio da introdução do ideal de embranquecimento (análise biológica) e do mito da democracia racial. Sendo assim, faz da mestiçagem um instrumento ideológico para reforçar o ideal de branqueamento, uma vez que a ascensão social de mestiços equivale à desigualdade social e, dessa maneira, coíbia a população negra da atuação política por reconhecimento.

Afirma Guimarães (1999) que o conceito “raça” perdeu a importância científica no começo do século XX, ou seja, a construção da nacionalidade desconsiderou esse conceito. De tal modo que o conceito raça virou sinônimo de força e, conseqüentemente, a ideia antirracista brasileira torna inexistente a raça, como se fosse um conceito estrangeiro à nossa realidade. Essa interpretação perpassou pela ciência e ações sociopolíticas em relação ao povo africano e seus descendentes.

O conceito de raça, criado por cientistas na tentativa de classificar – e de dominar – os seres humanos pela cor da pele, vem sendo substituído na

atualidade, tendo em vista os estudos que comprovam sermos descendentes apenas da espécie humana. (RANGEL, 2006, p. 74).

Cabe esclarecer que o conceito de raça criado pelos cientistas do século XVIII foi apanhado pela cultura, constituindo a naturalização das diferenças étnico-raciais. Assim, as relações de dominação e poder entre os grupos étnicos interpretaram as diferenças para classificar, hierarquizar os povos e grupos. Desse modo, entende-se a sociedade do ponto de vista orgânico, e isso reduz a análise, através do determinismo biológico que anula o processo histórico. “Apelar para a existência da ‘raça’ do ponto de vista da genética é, atualmente, cair na cilada do racismo biológico. Todos concordamos que ‘raça’ é um conceito cientificamente inoperante” (GOMES, 2003a, p. 78). Isso posto, a determinação biológica se manifesta na convicção sociocultural de que as pessoas das classes mais baixas são negras e inferiores. Diante disso, constrói-se a representação negativa das pessoas negras. Para Gomes (2003a) e Rodrigues (1986), isso significa que se vive dentro de uma dominação simbólica e os grupos sociais, indivíduos se comportam conforme as exigências dessa dominação do padrão branco. Sendo assim, os sistemas de representação resultam da relação indivíduo e grupos sociais, construídos e regulados por meio de conflitos, tensões e negociações sociais; logo, internalizados, disseminados pela educação para se cultivar as hierarquias sociais. Segundo Gould (2014), é importante lembrar que, ao longo da história, a razão e a natureza do universo têm sido evocadas para legitimar as hierarquias sociais que se mantêm nos argumentos refeitos para corresponder a cada novo rol de instituições sociais como justas e inevitáveis.

De acordo com Medeiros e Luz (2017), o termo raça ainda fornece um conjunto de conceitos e preconceitos para afirmar a superioridade de grupos e indivíduos diante das supostas diferenças biológicas. Ainda assim, é importante explicar que o termo raça foi ressignificado pelo Movimento Negro, ou seja, o mesmo é entendido com um sentido político e de valorização da herança deixada pelas africanas e pelos africanos. À vista disso, o termo étnico, na expressão étnico-racial, está “[...] para marcar essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana que difere em visão de mundo, valores e princípios” das demais matrizes, ou seja, indígena, europeia e asiática (BRASIL, 2004a, p. 5).

Segundo Gomes (2003b), pensar na subjetividade do corpo negro é localizar no entendimento um terreno social conflitivo. Historicamente, o corpo tornou-se um

símbolo étnico explorado nas relações de poder e de dominação, uma linguagem, um veículo de comunicação, e a sua manipulação cultural distinta reconhece os seus povos. Esse corpo proveniente das diversas etnias africanas das quais somos herdeiros e herdeiras evidencia a discussão entre dois aspectos: os processos de opressão que a população negra sofreu ao longo da história e a riqueza do estudo sobre o negro, a negra, o cabelo crespo e as práticas corporais; por conseguinte, um caminho pedagógico necessário para reconhecer as identidades.

De acordo com Silva (2000), a ampliação da heterogeneidade, o reconhecimento das identidades no âmbito escolar apresenta um problema curricular, visto como a escola atual conduz ao constante conflito com “o outro”. O outro é outro gênero, outra cor, outra sexualidade, outra nacionalidade, o outro são eles e não nós; logo, o outro é o diferente. Assim, a diversidade pauta-se na tolerância, distante da aceitação, porque o outro é diverso (no sentido de divergente). Afirma Berenice Bento (2011, p. 556):

É um equívoco falar em “diferença ou diversidade no ambiente escolar” como se houvesse o lado da igualdade, onde habitam os(as) que agem naturalmente de acordo com os valores hegemônicos e os outros, ou diferentes. Quando, de fato, a diferença é anterior, é constitutiva dessa suposta igualdade. Portanto, não se trata de “saber conviver”, mas considerar que a humanidade se organiza e se estrutura na e pela diferença. Se tivermos essa premissa evidente, talvez possamos inverter a lógica: não se trata de identificar “o estranho” como “o diferente”, mas de pensar que estranho é ser igual e na intensa e reiterada violência despendida para se reproduzir o hegemônico transfigurado em uma igualdade natural.

Nessa sequência de questionar “o estranho”, entende-se que o racismo é um aliado da ideologia etnocentrista, foi formulado com pretensões científicas para corresponder à supremacia da raça branca; ou seja, o preconceito etnocentrista produz ideologias que justificam a negação do “outro”. O etnocentrismo apresenta-se na relação entre dominante e dominados, assim, a superioridade do dominante considera sub-humanos, seres humanos de segunda classe (os dominados) e essa relação é a matriz nas diversas formas de opressão ou dominação entre raças, gêneros e nações (por exemplo, o “eurocentrismo”). Os intelectuais orgânicos cuidaram da sua elaboração e teceram teorias para a dominação, logo, ideologias etnocentristas (MENESES, 2000).

Para superar o etnocentrismo, o eurocentrismo no currículo, é necessário não exaltar as marcações e encontrar a igualdade. Os autores Rocha (1988) e Arlete Oliveira (2009) afirmam que o termo “etnia” está presente nos estudos da antropologia

cultural do século XX. Desse modo, não classifica os grupos, demonstrando a singularidade, a diversidade cultural dos grupos humanos; do mesmo modo, apresenta o sistema simbólico das comunidades culturais diferentes. Assim, a diferença expressa aqui está na qualidade de alternativa, o que anula a ideia de ameaça, ou seja, não há hostilidade “do outro” e sim a percepção, a possibilidade que “o outro” pode abrir para “o eu”, contribuindo, por conseguinte, para a riqueza sociocultural da humanidade.

Segundo Marcos Neira e Mário Nunes (2011, p. 681),

Os Estudos Culturais alertam que a possibilidade da transformação social passa necessariamente pelas políticas de identidade, ou seja, pela prática de possibilitar ao Outro, ao diferente, a oportunidade para construir sua própria representação na cultura e divulgá-la. Ao lado de outras, o currículo pode constituir-se como arena política para semear a transformação.

Diante disso, é preciso trajetórias curriculares inspiradas nos estudos culturais para enaltecer a representatividade, considerando a importância dos mesmos na constituição de identidades que reconhecem e valorizam a cultura negra. De outra forma, é evidente que a ausência de possibilidade na construção e valorização do conhecimento da história das populações africanas e afro-brasileiras desvaloriza a riqueza sociocultural da humanidade, assim como a desconsideração da autoestima da educanda negra e do educando negro. Em função disso, sustenta a violência do racismo, colaborando para a invisibilidade na percepção da população negra e de outros grupos sociais (CAVALLEIRO, 2005).

Segundo Silva (2007), não é incomum que alguns(as) negros(as) se deixam assimilar por essas ideias, ou seja, a prática de desqualificar pessoas procedentes do mesmo grupo social ou étnico-racial a que pertencem, caracterizando os integrantes do grupo como: preguiçosos, incompetentes, sem ambição. Não obstante, a persistência e os esforços individuais de negros(as) que se deixam assimilar por essas ideias são reconhecidos como qualidades em detrimento de outros. Desse modo, revelam eles desconhecer ou até mesmo ignorar (por conveniência) as estruturas e relações de poder que cultivam as desigualdades sociais e étnico-raciais, de maneira natural e normal.

Em concordância com Souza (1983, p. 22),

A história da ascensão social do negro brasileiro é, assim, a história de sua assimilação aos padrões brancos de relações sociais. É a história da submissão ideológica de um estoque racial em presença de outro que se lhe faz hegemônico. É a história de uma identidade renunciada, em atenção às

circunstâncias que estipulam o preço do reconhecimento ao negro com base na intensidade de sua negação.

Nessa lógica, há a ideia de progresso associada aos padrões brancos euro-estadunidenses, e esses entendidos como referência para melhorar a posição social da população negra que era culturalmente ensinada na concepção negativa de si mesma. Diante disso, é importante lembrar que o(a) negro(a) consegue mobilidade vertical na sociedade dita “moderna”, através da educação formal, como condição para a inserção socioeconômica e competição com os brancos (SANTOS, 2005). No entanto, essa educação desqualificava o continente africano, legitimando o racismo, e percebe-se nesse processo de inferiorização da população negra a manutenção da desigualdade social que naturalmente produz e reproduz a discriminação racial dentro e fora do sistema de ensino brasileiro.

À luz de Bourdieu (2013), a semelhança de todas as estratégias ideológicas entre as classes tem como referência o natural, isto é, com aparência e eficácia de naturalizar as diferenças reais, de tal modo que as aquisições da cultura se tornam diferenças culturais, portanto, manifesta-se que a verdadeira cultura é a natureza. Sendo assim, nada foi aprendido, afetado, estudado, já que a legítima relação com a cultura advém das diferenças naturais. Segundo Guimarães (1999, p. 152),

A ideia de que a sociedade brasileira não é, para ser exato, uma sociedade de classes no sentido weberiano, ou seja, uma sociedade de mercados, em que indivíduos livres competem entre si e se associam em busca de oportunidades de vida, de poder e de prestígio, mas sim uma sociedade ainda hierarquizada em grupos, cuja pertença é atribuída pela origem familiar e pela cor.

De acordo com Harris (1967), a análise social da questão do processo de embranquecimento no Brasil indica a tendência de negros e mulatos em ascensão social se transformarem em socialmente “brancos”. De modo que as estruturas e relações de poder enfatizam a política de negação do racismo, pois o discurso não se sustenta no conceito de “raça”, e sim na identidade da classe social que abrange a cor, status, cultura e poder econômico. Desse modo, oculta-se a desigualdade social entre as raças, afirmando que é a classe e não a raça que determina os grupos de classe.

Segundo Pierre Bourdieu (2013, p. 101),

A classe social não é definida por uma propriedade (mesmo que se tratasse da mais determinante, tal como o volume e a estrutura do capital), nem por uma soma de propriedades (sexo, idade, origem social ou étnica – por exemplo, parcela de brancos e de negros, de indígenas e de imigrantes, etc. –,

remuneração, nível de instrução, etc.), tampouco por uma cadeia de propriedades, todas elas ordenadas a partir de uma propriedade fundamental – a posição nas relações de produção –, em uma relação de causa e efeito, de condicionante e condicionado, mas pela estrutura das relações entre todas as propriedades pertinentes que confere seu valor próprio a cada uma delas e aos efeitos que ela exerce sobre as práticas.

É nessa circunstância que se visualiza o enrijecimento da ordem social na introjeção da divisão de classe reafirmando que não somos desiguais, estamos desiguais. Isso posto, não há hipótese, há afirmação, a sociedade brasileira produz as desigualdades raciais, sociais e nesse mesmo propósito as instituições funcionam, traduzindo tais desigualdades, inclusive a escola. Assim, as políticas de equidades escondem a desigualdade socioeconômica; por exemplo, no âmbito escolar, os melhores desempenhos escolares estão nas camadas com o melhor nível socioeconômico (padrão branco) (FREITAS, 2007). Por conseguinte, o mito da democracia racial esconde a desigualdade racial nas camadas com o melhor nível socioeconômico. Em oposição a esse propósito, a ação de evitar a normalidade e/ou a naturalização disso nas relações e diferenças sociais, é primordial, pois as intervenções sociais precisam lembrar que o conceito “raça” é visto como mera metáfora da classe, ou meros adjetivos associados ao sujeito para caracterizar a sua classe. Dessa maneira, a leitura a respeito do reducionismo econômico (fundamentada na ideologia do branqueamento e no mito da democracia racial) distancia a questão racial. À vista disso, insiste-se que as diferenças nas relações econômicas constituem as desigualdades sociais, contudo, os processos de discriminação racial e as relações raciais também são vetores na constituição dessas desigualdades (SALES JÚNIOR, 2006).

Conforme Popkewitz (2001, p. 48), quando se observa a comparação entre o normal e o não normal, a negação do normal está nos discursos para classificar, caracterizar e definir os educandos, as educandas; por exemplo, às “crianças de cor”:

[...] até que ponto as características negativas atribuídas às crianças de cor são revistas como “positivas”, as quais os professores nutrem e desenvolvem, inserindo assim, a criança como diferente do normal e do justo. [...] o “sucesso” incorporado em conjuntos de distinções que normalizam e diferenciam a criança através da atribuição de valores [...].

Segundo Bourdieu (2010), se considerarmos a realidade de uma sociedade democrática e por ventura medirmos as oportunidades de acesso aos instrumentos institucionalizados de ascensão social e de salvação cultural que a mesma oferece para os indivíduos de diferentes classes sociais, encontraremos a rigidez? Sim, pois

é necessário reconhecer que as classes sociais mais favorecidas monopolizam o uso da escola e a ordem social autoriza essa rigidez.

Segundo Fernandes (1978), Hasenbalg (1979) e Sales Júnior (2006), em consequência da rigidez da ordem social, observa-se a coexistência da população negra, não por acaso em condições de pobreza, precariedade dos direitos sociais, tal como a dificuldade da comunidade negra na participação política, econômica. Assim sendo, não é possível minimizar essas questões à subordinação da dimensão econômica; do mesmo modo, não dá para reduzir a discriminação racial em desigualdade racial. Nesse sentido, nota-se que a população branca não sofre a pressão da discriminação racial e isso significa que há um “[...] traço fundamental próprio a todos os negros (pouco importa a classe social) a situação de excluídos em que se encontram a nível nacional” (MUNANGA, 1990, p. 113).

À vista disso, existe a complexidade de tratar a diversidade étnico-racial no processo de ensino e de aprendizagem da sociedade brasileira, pois desenvolver uma “[...] identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros” (GOMES, 2003b, p. 171). Para Silva (2007), apesar disso, não há impossibilidade; assim, a abordagem pedagógica ou a escolha desse tema como objeto de estudo exige competência e sensatez, pois admitir e tomar conhecimento de que a sociedade brasileira se projeta como branca desconstrói a crença do mito da igualdade racial. Do mesmo modo, não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural. Afinal, para esse empreendimento é necessário conhecer a história do ocidente no qual foi constituída a sociedade racista, discriminatória, excludente em que vivemos e que muitos persistem em conservar. De acordo com Rangel *et al.* (2008), é necessário questionar a respeito da presença da identidade no currículo da educação física (das práticas corporais), assim como da escola, pois essa discussão é um auxílio para identificar o diferente, o múltiplo e o etnodesenvolvimento dos sujeitos.

A escola como espaço de produção e reprodução de práticas racistas nos leva a investigar de que maneira se torna legítimo o racismo institucional. Segundo Silvério (2003), o racismo institucional transcorre em todas as relações sociais, seja de caráter público ou privado, reproduz, muda e atualiza as estruturas discriminatórias

registradas historicamente nas práticas e relações sociais. De tal modo que reafirma o anonimato e o silêncio da sua existência.

De acordo com Rex⁴ (1987, p. 185 *apud* SOUZA, 2011, p. 79),

A noção de Racismo Institucional foi fundamental para o amadurecimento teórico-político do enfrentamento do racismo. Ao fazer referência aos obstáculos não palpáveis que condicionam o acesso aos direitos por parte de grupos vulnerabilizados, o conceito de Racismo Institucional refere-se a políticas institucionais que, mesmo sem o suporte da teoria racista de intenção, produzem consequências desiguais para os membros das diferentes categorias raciais.

As sociedades americanas resistem, ou seja, negam a centralidade da raça como marcador social, porém a mesma está intimamente ligada ao efetivo exercício da cidadania. Afirma Souza (1983) que a categoria raça desempenha funções simbólicas (segmenta e valoriza), principalmente na sociedade brasileira, delineada pelas classes multirraciais e racistas. Desse jeito, divide os indivíduos em diversas posições na estrutura de classe, de acordo com aproximação, distância e pertencimento dos padrões raciais da classe dominante, da raça dominante. Diante disso, a escola tem um papel importante a cumprir na superação e descontinuidade do mito da democracia racial, considerando a produção das desigualdades no interior da mesma. Desse modo, as professoras e os professores não devem sustentar o processo de silenciamento, pois o mesmo reforça os preconceitos e discriminações raciais. Segundo Gomes (2005), em razão disso, na qualidade de educadoras e educadores, é um dever construir práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano das aulas. Essa prática exige o saber, o conhecimento a respeito da história e a cultura africana e afro-brasileira.

De acordo com Gonçalves (1991), a professora e o professor de educação física devem estar cientes de sua responsabilidade ética para contribuir na luta contra o preconceito racial e a opressão, já que a sua negação ou neutralidade em relação a essa questão atende a ideologia dominante. Outrossim, descaracteriza a identidade cultural da população negra como fez a cultura ocidental.

Segundo Mattos (2007), o estudo realizado sobre as relações raciais apresenta a existência de um desconhecimento por parte dos professores, das professoras de educação física a respeito da especificidade da cultura negra que envolve as

⁴ REX, John. **Raça e Etnia**. Lisboa: Editorial Estampa, LDA, 1987.

educandas negras, os educandos negros e esses são a maioria nas escolas públicas, o que os leva ao distanciamento da disciplina.

Afirma Oliveira (2012) que o que já foi estudado sobre o assunto enaltece a possibilidade de contribuição da educação física para o ensino das relações étnico-raciais, porém a ausência de material didático (específico) e a má formação docente (formação inicial) induzem a dificuldade e a insegurança nas estratégias de ensino em relação ao tema.

Conforme Corsino (2015), os professores, a professora, isto é, os participantes da pesquisa intitulada *Raça, gênero e a lei 10.639/03 no âmbito da educação física escolar: percepções docentes*, evidenciaram os conflitos de gênero e raça durante as aulas de educação física, sendo esse um aspecto importante que caminha para o avanço, porque considera as desigualdades que se impõem no dia a dia desse saber; assim, anula o silenciamento (que reforça o processo de hierarquização social). Contudo, o diálogo estimulado pelos professores da área ocorre somente após o conflito e isso não é suficiente para eliminar as hierarquizações sociais, o que indica a necessidade de uma abordagem previamente sistematizada das questões raciais e de gênero na educação física escolar.

Segundo Silva e Pereira Filho (2013), a especificidade da educação física pode estabelecer o diálogo entre a linguagem corporal e a Lei nº 10.639/03, refletindo a prática pedagógica, a partir de abordagens sócio-históricas, culturais, filosóficas e políticas, com objetivos focados na diversidade cultural, a fim de desconstruir discriminações étnicas e sociais.

De que maneira o(a) professor(a) de educação física pode contribuir no ensino das relações étnico-raciais? De acordo com a hipótese de Gonçalves (1991), a possibilidade está intencionalmente na abordagem dos conteúdos das aulas; por exemplo, danças e jogos da cultura negra que proporcionam a constituição da cultura brasileira, assim como a descoberta com as alunas e os alunos da beleza e harmonia do gesto e o desenvolvimento do sentido e significado do resgate e da valorização da cultura negra. A professora, o professor da área, sendo negro(a) ou não negro(a), deverá ser capaz de desmistificar as próprias ideologias que lhe foram inculcadas no processo de construção da sua identidade pessoal, pois educar é, sobretudo, uma questão de ser.

Afirma Maranhão (2009) que a importância da iniciativa de abordar conteúdos relacionados ao conhecimento a respeito do corpo (por exemplo, os jogos e

brincadeiras de origem e/ou descendência africana com foco nas potencialidades das relações raciais) se manifesta como uma intervenção pedagógica que caminha para a educação das relações étnico-raciais.

Assim, o presente estudo compreende a prática pedagógica como uma atividade complexa pela tendência de questões teórico-práticas provindas do enfrentamento das dificuldades educacionais cotidianas. Igualmente, é indispensável fomentar o projeto pedagógico que sustente e ampare a igualdade, sobretudo, em um país marcado historicamente por profunda exclusão social. Além do mais, um dos aspectos que fomenta essa exclusão é a negação das diferenças, que é ocasionalmente discutida no campo educacional (BERNARDO; MACIEL, 2015).

Diante desse contexto, “[...] ainda que a Educação Física Escolar advogue a ‘cultura corporal’ ou o ‘se-movimentar’ como identidade/especificidade, talvez essas imagens, valores ou conceitos não sejam suficientes para o currículo” (CORREIA, 2016, p. 834).

Portanto, compete à educação física propostas pedagógicas inovadoras para superar o caráter utilitário e construir a pedagogia da cultura corporal que se opõe à pedagogia que reflete uma política cultural “assimilacionista” (MUNANGA, 2008). Pois a educação escolar como um bem público evidencia que todos sejam seus beneficiários; conseqüentemente, o dever dessa disciplina é realizar o exercício crítico da cidadania, reconhecendo o repertório cultural corporal dos educandos e das educandas. Assim, consideram-se o entrecruzamento de culturas e os saberes (acadêmicos, do senso comum, populares) no processo de ressignificação das práticas corporais dos estudantes (NEIRA, 2018b). Do mesmo modo, na construção da experiência cultural de discentes e docentes, reitera-se a ênfase nos saberes identitários, políticos, estéticos/corpóreos⁵ na atuação conjunta da educação física e da educação antirracista.

Afirma Guimarães-Iosif (2009) que a ação de educar para o processo de emancipação popular, assim como para a cidadania crítica, é um desafio, principalmente no Brasil, cuja história é marcada pela desigualdade social. É importante lembrar os mecanismos de exclusão da população negra e indígena aos bens públicos (saúde, educação, trabalho, etc.), o analfabetismo, a crise da escola, as dificuldades de aprendizagem das educandas e dos educandos, portanto, são

⁵ São os saberes identitários, políticos, estéticos/corpóreos, produzidos e sistematizados pelo Movimento Negro Educador, de acordo com a contribuição de Gomes (2011).

questões que evidenciam os obstáculos para a construção de uma nação democrática. A educação brasileira sofreu com o transplante cultural ocidental do século XIX, na perspectiva de construção da identidade republicana marcada historicamente pela dominação que é estabelecida de fora para dentro, do centro para a margem.

Segundo Gomes (1997), a nossa experiência republicana demonstra a luta da população negra para garantir seus direitos e, assim, conquistar a cidadania. É preciso reconhecer o quanto esta demanda é valiosa para todas as negras, todos os negros que constroem o nosso país, tal como o Movimento Negro. Da mesma maneira, é notória a necessidade de avanço para que esta população seja considerada cidadã de direitos no Brasil.

2.1 AÇÕES AFIRMATIVAS E IGUALDADE RACIAL

O Parecer CNE/CP nº 3/2004 se constitui na inserção de ações políticas que buscam reparar, corrigir as desigualdades raciais e sociais e, do mesmo modo, reconhecer, valorizar a história, cultura e identidade da população afrodescendente. Diante disso, o parecer se propõe a responder, na área da educação (entre outras), à demanda dessa população. Assim, traduz a renovação do pensamento e da prática educacional no Brasil, por meio das reivindicações e orientações do Movimento Negro ao longo do século XX; dessa forma, apresenta o processo de romper com as teorias racistas (por exemplo, o positivismo, o darwinismo e o evolucionismo), isto é, contar a história da população negra a partir do ponto de vista da população negra. Igualmente, o enfoque na formulação de projetos envolvidos com a valorização da história e cultura das afro-brasileiras, dos afro-brasileiros, das africanas e dos africanos, bem como o compromisso com a construção positiva da educação das relações étnico-raciais.

Segundo Cruz (2011), as medidas de ação afirmativa configuram uma categoria de políticas públicas destinadas a promover a inclusão social, política e econômica de grupos esquecidos e desamparados. Em função disso, o Parecer CNE/CP nº 3/2004, trata da política curricular, de acordo com a realidade brasileira, sendo a mesma fundamentada em dimensões históricas, antropológicas e sociais; assim, busca combater o racismo e as discriminações que atingem especificamente a população negra.

Para Silva (2010), no Brasil, as desigualdades, especialmente a étnico-racial, estão presentes na construção do projeto de sociedade, ou seja, os interesses, as necessidades de diferentes grupos sociais e étnico-raciais apresentam-se em relações de disputa, predominando as decisões políticas dos que têm poder e os demais grupos sociais são desprezados ou desconsiderados. Sendo assim, para assegurar os direitos, esses grupos sociais esquecidos precisam das políticas públicas de Estado. Para Gomes (2017), é importante ressaltar que o Brasil do século XXI tem um perfil étnico-racial mais diverso do que há séculos atrás.

As políticas públicas iniciam-se na elaboração das decisões, nas prioridades dos problemas sociais a serem enfrentados, na procura de respostas (soluções); desse jeito, abrangem um amplo enfoque a respeito da inclusão socioeconômica, com acompanhamento crítico dos resultados alcançados. Dessa forma, consideram-se os recursos necessários e a responsabilidade de implementar tais políticas que estão designadas aos poderes instituídos, municípios, governos estaduais e federal (CRUZ, 2011). Então, políticas públicas buscam aprimorar a sociedade, assegurando direitos e impulsionando avanços. Nessa perspectiva, as políticas curriculares explanam um projeto educativo de formação cidadã, garantindo um acordo nacional.

Afirmam Artes e Unbehaum (2015, p. 104):

As políticas de ação afirmativa são políticas focalizadas, visando, principalmente, corrigir discriminações históricas. Elas não estão atentas (pois não são feitas para isso) a desigualdades/discriminações raciais que são produzidas no presente por políticas gerais. Daí a necessidade de se pensar/refletir, simultaneamente, sobre ambas as dimensões (ação afirmativa + política para “todos”).

Cabe destacar a necessidade de enfoque às desigualdades produzidas pelas políticas gerais, por exemplo, a precariedade do sistema público de ensino que atinge, sobretudo, a educação da população negra. Sendo assim, esse impacto exige das políticas curriculares, das práticas escolares um projeto educativo que defende a diversidade, de modo que a construção da identidade étnico-racial seja valorizada. Em função disso, é preciso elucidar que a transformação na política curricular não assegura a diminuição da precariedade do sistema público (e da maioria do sistema privado de ensino).

Ao discutir a diversidade, é necessário compreender a mesma como um elemento de desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. “Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas,

representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem” (GOMES, 2008, p. 18). No entanto, a autora lembra que há uma tensão nesse processo, pois a diversidade no campo de disputa cultural, por exemplo, tende a enaltecer os valores e princípios de um determinado grupo, e aos olhos desse grupo o outro é o diferente, diverso, que precisa ser rejeitado. Esse exemplo se refere ao que chamamos de etnocentrismo, acentuando as práticas etnocêntricas encontramos esse fenômeno em práticas xenófobas (horror ou ódio ao estrangeiro) e em racismo (crença na existência da superioridade e inferioridade racial). Isto posto, observa-se que a expressão étnico-racial está para “[...] marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana [...]” (BRASIL, 2004a, p. 5). Desse modo, demonstra-se que há outra visão de mundo, valores e princípios que diferem dos de origem europeia, asiática e indígena, combatendo, assim, práticas etnocêntricas, xenófobas e racistas.

Qual a relação entre diversidade e currículo? Que compreensões a prática pedagógica da diversidade traz para os currículos? Para melhor responder essas questões é preciso considerar a relevância, o vínculo dos estudos afro-brasileiros e o processo de enegrecimento da educação. Os estudos afro-brasileiros pertencem à esfera dos estudos do mundo africano; dessa forma, divulgam e produzem o conhecimento de raiz africana (conectados ao continente africano e à diáspora), com o objetivo de combater o racismo, as discriminações, valorizando, reconhecendo as culturas e histórias de origem africana, deste modo, desenvolvendo a cidadania crítica e a formação identitária e intelectual. No Brasil, a criação dos Núcleos de Estudo Afro-Brasileiros (NEABs) e grupos de pesquisa auxiliam os estudos do mundo africano, com foco nas raízes africanas e nas problemáticas de vida e formação humana enfrentadas pela população negra; desse modo, há o encontro com os conhecimentos produzidos por outras raízes étnico-raciais, por meio do diálogo, desenvolvendo, assim, propostas de formação democrática no enegrecimento da educação.

Cabe destacar aqui que o processo de conhecer, valorizar as diferenças étnico-raciais requer da escola, do currículo, das práticas pedagógicas, do dia a dia escolar um rompimento com a visão romântica em relação à diversidade (como elogio às diferenças) para perceber a reivindicação dos grupos humanos considerados diferentes. Sendo assim, no contexto da escola pública, no encontro das diferenças, esses grupos humanos destacam as suas singularidades, do ponto de vista político,

exigindo um tratamento justo, igualitário e desmistificando a ideia de inferioridade (GOMES, 2008).

As demandas sociais exigem da escola pública o direito à diversidade e o respeito às diferenças, e é justamente nessa ação que a escola se tornará cada vez mais pública. Então, que compreensões a prática pedagógica da diversidade traz para os currículos? O direito à diversidade e o respeito às diferenças são um dos eixos norteadores da experiência pedagógica, por isso reconhecer a ausência de neutralidade diante da diversidade é compreender a necessidade de rompimento com o silêncio, é apresentar um ponto final para as práticas curriculares, políticas educacionais que ainda insistem na omissão e negação da diversidade (GERMANO; TAVARES, 2016).

A discussão aqui apresentada reafirma que a experiência pedagógica deve reconhecer, tornar legítimo o direito à diversidade e o respeito às diferenças no processo de emancipação que valoriza os saberes produzidos pelos movimentos sociais e setores populares nos projetos educacionais e na vivência curricular, assegurando a escola pública democrática.

2.2 A LEI Nº 10.639/2003 E A PEDAGOGIA ANTIRRACISTA

Na especificidade do assunto sobre a Lei nº 10.639/2003 e a Pedagogia Antirracista, é preciso entender que, do ponto de vista histórico, as pesquisadoras e os pesquisadores da educação apresentaram e apresentam uma preocupação continua, isto é, observar outras categorias de análise que justamente com a classe social, o trabalho, o gênero e a cultura consigam explicar cada vez mais a complexidade das relações formadas na escola e na sociedade brasileira. Segundo Gomes (1997), simultaneamente a esta observação, a práxis educativa se aproxima da reflexão a respeito da raça e educação, já que se torna obrigatório assumir a centralidade da raça no conjunto de ações do cotidiano, isto é, na prática educativa. Assim, há a busca para melhor entender a questão racial que perpassa a construção da sociedade brasileira, desde a sua colonização até o presente momento.

De acordo com Araújo (2013), a escola como espaço legítimo de construção de conhecimento é também o ambiente que mantém os estereótipos étnicos e preconceitos cruéis em relação ao continente africano que, de outra maneira, é considerado por muitos o berço da humanidade.

Diante das possibilidades de rompimento das teorias racistas, bem como os estereótipos e preconceitos cruéis em relação à cultura negra é que os estudos afro-brasileiros foram apresentados nesse contexto. Ou seja, para que tais argumentos possam ser debatidos, faz-se necessário algumas ações, por exemplo, expandir e intensificar as pesquisas junto à comunidade negra brasileira; realizar estudos de comparação entre a comunidade negra na diáspora e na África; considerar as religiões (oriundas das tradições africanas e cristã) como estudo nos processos sociais, nos quais a população negra se educa e constrói sua identidade e, por fim, compreender a relevância da atuação docente da educação infantil ao ensino superior, pois fortalece a identidade negra e se constrói nos enfrentamentos causados pela ideologia do branqueamento (SILVA, 2010).

É importante destacar que, em geral, o âmbito escolar privilegia os conteúdos que exaltam o pensamento e a cultura eurocêntricos, descuidando, desprezando quase que completamente o continente africano e suas diversidades, culturas que representam uma das matrizes étnicas que deu origem à formação cultural brasileira. Sendo assim, falar a respeito do racismo num país que aceita o mito da democracia racial (por exemplo, o Brasil) é um desafio muito difícil, principalmente quando se direciona o olhar, o foco para o espaço educacional (ARAÚJO, 2013).

De acordo com Munanga (1998), o racismo dialoga com componentes distintos que se inter-relacionam. Sendo este um fenômeno global, como já citado, é interpretado na lógica da ideologia racista; assim, uma doutrina, uma teoria científica, um entendimento de mundo, uma filosofia, uma filosofia da história, ou seja, apresenta-se de diversas maneiras. Então, nota-se a necessidade de compreender este fenômeno que se divide em duas formas, isto é, preconceito racial e discriminação racial. O preconceito racial é uma crença vinculada aos estereótipos étnicos, fundamentada no conceito de raça, numa linguagem verbal ou não. A discriminação racial refere-se ao comportamento em grupo, por exemplo, o apartheid⁶. Segundo Guimarães (2004, p. 18),

Por isso, diz-se que a discriminação racial consiste no tratamento diferencial de pessoas baseado na ideia de raça, podendo tal comportamento gerar segregação e desigualdades raciais. Por outro lado, o preconceito seria apenas a crença prévia (preconcebida) nas qualidades, morais, intelectuais, físicas, psíquicas ou estéticas de alguém, baseada na ideia de raça. Como se vê, o preconceito pode manifestar-

⁶ “O apartheid é um exemplo de demonstração da radicalização do racismo, foi implantado na África do Sul, como um regime segregacionista que limitou os direitos fundamentais, sociopolíticos da população negra”. (MUNANGA, 2006, p. 53).

se, seja de modo verbal, reservado ou público, seja de modo comportamental, sendo que só neste último caso é referido como discriminação.

Para as autoras Artes e Unbehaum (2015), existe um equívoco na interpretação do racismo brasileiro. Este equívoco se dá na tentativa de responder ao problema do racismo como uma provocação ocasionada excepcionalmente pelo preconceito racial interpessoal. Da mesma maneira, os debates atuais interpretam o racismo como produto específico das ações interpessoais. Então, por que é um equívoco? É necessário pensar, por exemplo, na educação básica pública, ou seja, a carência de recursos, a redução de verbas que atinge a população pobre e a mesma precisa deste bem público; sendo assim, não transforma a realidade destas pessoas, na verdade mantém as desigualdades materiais e estruturais contra as negras e os negros. À vista disso, as ações racistas são redundantes, por meio da discriminação, sem ao menos expressar o preconceito contra a população negra. Portanto, a resposta do problema não é a decorrência exclusiva do preconceito racial, já que o racismo material se alimenta também via políticas públicas “para todos e todas” que tratam de modo desigual a população pobre e não pobre.

Diante deste desafio, o Parecer CNE/CP nº 3/2004 afirma que as pedagogias de combate ao racismo e as discriminações têm na educação das relações étnico-raciais positivas o objetivo de fortalecer as negras e os negros, proporcionando conhecimento e a segurança para orgulharem-se da sua origem africana e despertar entre as pessoas brancas a consciência negra para que as mesmas possam identificar as contribuições e participações da população negra, assim como a relevância da história e cultura negra no seu jeito de ser, viver, conviver, de se relacionar com as pessoas negras.

Segundo Gomes (2017), as possibilidades de enfrentamento deste desafio estão nos estudos que buscam alternativas, problematizando-as para interpretar às demandas dos movimentos sociais (por exemplo, a tentativa de construir a “sociologia das ausências e das emergências”). Em concordância com Santos (2004), entende-se por “sociologia das ausências” a análise da produção do que é considerado inexistente; ou seja, a lógica pela totalidade e dicotomia produz a não existência, considerando que a mesma não cabe no seu tempo linear, unindo diversas lógicas como manifestações da monocultura racional. Assim, a “sociologia das emergências” busca responder às lacunas, às inexistências, por exemplo, aos saberes produzidos por movimentos sociais considerados inexistentes que na emergência da investigação

das alternativas, adotam o termo “ainda não”, respeitando o tempo linear. À vista disso, corresponde aos seguintes objetivos: a ampliação simbólica do presente (do ponto de vista das possibilidades de esperança) e o processo de definir as ações para a realização das expectativas sociais (visando a um futuro concreto e não vago).

Os saberes produzidos pelos grupos sociais não hegemônicos, pelos setores populares, pelos movimentos sociais foram transformados em não existentes, ou melhor, considerados ausentes do ponto de vista dos projetos, currículos e das políticas educacionais que não reconhecem esses saberes. Além disso, o contexto da educação é regulado pela racionalidade científico-instrumental e pelo mercado. Deste modo, é indispensável a mudança radical no campo do conhecimento, o que revela a ação de ocupar os currículos no processo de enegrecimento da educação e, desta forma, contribuir com a pedagogia das ausências e das emergências (GOMES, 2017).

A partir da ideia de ocupação dos currículos, é possível afirmar que a Lei nº 10.639/2003 foi sancionada, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nos currículos da educação básica brasileira (ARAÚJO, 2013). Sendo assim, o que se entende por currículo?

Estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 18).

Assim, percebe-se que, no ano de 2013, a Lei nº 10.639/2003 completou 10 anos; isto significa que, na ótica das experiências escolares e das contribuições para a construção das identidades, pode-se constatar que os projetos étnico-raciais são isolados nas escolas (geralmente como resposta às datas comemorativas), tal como o silenciamento dos conflitos raciais no cotidiano e na dinâmica escolar. Do mesmo modo, isso significa a não implementação da lei e, particularmente, as formas em que se apresenta o racismo brasileiro (BERNARDO; MACIEL, 2015).

De acordo com Góes e Mafra (2016), a Lei nº 10.639/2003, que legisla a respeito do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, insere-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na medida em que altera os artigos 26 e 79 para os artigos 26A e 79B. Deste modo, cabe destacar que não se apresenta uma lei externa à educação escolar brasileira, e sim uma lei que busca superar o racismo e as desigualdades raciais, ressignificando as discussões sobre as políticas de ações afirmativas para a população brasileira.

O início do ano de 2003 exemplifica a conquista do Movimento Negro Educador, pois foi nesse ano que se reconheceu o grande valor das lutas antirracistas, as injustiças, preconceitos raciais e discriminações raciais contra a população negra brasileira. Sendo assim, a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a partir do estabelecimento da Lei nº 10.639/2003, foi um avanço significativo (SANTOS, 2005). No entanto, a partir de uma análise sobre a Lei nº 10.639/2003, é possível observar que esse avanço não assegurou as transformações necessárias no cotidiano escolar, sobretudo a ocupação dos currículos.

No argumento de implementação da Lei nº 10.639/2003, é possível interpretar que as diretrizes curriculares trazidas no centro da mesma anunciavam, no campo discursivo e jurídico, o repensar o currículo tradicional e reelaborar as suas relações de poder. Assim, o processo responderia às demandas sociais de reparação, reconhecimento e valorização da história da população negra no Brasil. Nesse futuro do pretérito, o poder público inseriria a questão racial nas metas educacionais do país, ou melhor, no Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais, nos Planos de implementação das Leis Estaduais e Municipais. Portanto, o conjunto de ações políticas articuladas para o combate ao racismo, igualmente, se daria na esfera de produção e difusão de valores fundamentais. (BERNARDO; MACIEL, 2015).

A Lei nº 10.639/2003 foi uma conquista no processo de democratização do ensino. Mas a legislação federal não se atentou para algumas questões, por exemplo: a implementação adequada do ensino a respeito da história e cultura afro-brasileira; não apresentou o órgão responsável para a implementação; não determinou metas para a implementação da lei; não se referiu à necessidade de qualificar os docentes do ensino fundamental e médio; por fim, ausentou-se da responsabilidade de as universidades já formarem docentes qualificados para a educação antirracista (SANTOS, 2005).

Segundo Artes e Unbehaum (2015, p. 104),

Por essa razão, se as políticas de ação afirmativa em determinados setores são imprescindíveis, elas não são suficientes para combater o racismo estrutural da sociedade brasileira. É necessário ficar atento para a sustentação das desigualdades raciais que são reproduzidas e geradas por políticas que, aparentemente, não têm recorte racial. No Brasil, em decorrência da associação entre pobreza e ser negro, as políticas que mantêm ou acentuam as desigualdades sociais e econômicas são também

políticas racistas, pois vão manter e gerar desigualdades no acesso a bens públicos que afetam principalmente os negros.

Alguns pontos desta história de reivindicação dos movimentos sociais negros podem exemplificar a luta pela igualdade no acesso à educação pública (bem público), isto é, o pensamento educacional brasileiro, que tem sido construído com as contribuições da população negra, por meio do aprimoramento do fundamento teórico dos anos de 1990 que são válidos até hoje, considerando a relevância de romper com a sustentação das desigualdades raciais e sociais. Então, as contribuições se atentam para a existência de alguns aspectos que não foram superados, por exemplo: a denúncia do racismo e sexismo no âmbito escolar; a ênfase no processo de resistência negra; em destaque, a reação dos docentes na prática pedagógica diante da realidade racial brasileira; a centralidade da cultura negra; as diferentes identidades e a necessidade de repensar a estrutura excludente da escola (GOMES, 1997).

Outro exemplo que evidencia a atenção à sustentação das desigualdades raciais na esfera política pode ser encontrado na segunda metade da década de 1990. Segundo Santos (2005, p. 26),

[...] as pressões dos movimentos negros e, conseqüentemente, suas articulações com políticos mais sensíveis à questão racial brasileira, tiveram como resultado a inclusão, por meio de leis, de disciplinas sobre a História dos Negros no Brasil e a História do Continente Africano nos ensinos fundamental e médio das redes estaduais e municipais de ensino.

É importante ressaltar esse momento histórico exemplificando a legislação das redes estaduais e municipais de ensino. Segundo Santos (2005, p. 31),

Constituição do Estado da Bahia, promulgada em 5 de outubro de 1989. [...] Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, promulgada em 21 de março de 1990. [...] Lei nº 6.889, de 5 de setembro de 1991, do município de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul. [...] Lei nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, do município do Belém, estado do Pará. [...] Lei nº 2.221, de 30 de novembro de 1994, do município de Aracaju, estado de Sergipe. [...] Lei nº 2.251, de 31 de março de 1995, do município de Aracaju, estado de Sergipe. [...] Lei nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, do município de São Paulo, estado de São Paulo. [...] Lei nº 2.639, 16 de março de 1998, do município de Teresina, estado do Piauí.

Nessa perspectiva, é possível observar pontos positivos na legislação das redes estaduais e municipais de ensino, mas a ausência de mudança estrutural nas políticas universalistas, bem como a percepção do racismo à brasileira demonstra que essa ideologia reflete a negação da própria existência numa prática racista antinegros. De acordo com Artes e Unbehaum (2015), há supostamente a “segregação racial

informal”, entendida como uma ocorrência brasileira, sendo, assim, incerta, por não ser formal; logo, uma hipótese necessária para entender a desigualdade racial na educação. Como opera a “segregação racial informal”? Famílias negras moram em regiões em que os serviços públicos (escolas, hospitais, saneamento básico, transporte, segurança, etc.) são de pior qualidade; assim sendo, o nível econômico desses lugares é inferior à renda familiar. Ao observar com cuidado esse acontecimento, percebe-se o enfrentamento do racismo simbólico que demonstra a escola deficitária da criança negra, ou seja, de pior qualidade quando comparada à escola que a criança branca frequenta. Em razão disso, é importante analisar continuamente a distribuição dos bens públicos.

Afirma Santos (2005), a escola mantém as desigualdades sociais, raciais. O sistema de ensino no Brasil foi, e ainda é, uma educação formal pautada no amplo embranquecimento cultural. Segundo Bento (2014), o branqueamento no Brasil é tratado como um problema específico do cotidiano da população negra, ou melhor, é assim considerado e propaga a ideia equivocada de que negros e negras, insatisfeitos(as) e incomodados(as) com sua condição de negros e negras, buscam identificar-se como brancos e brancas, miscigenar-se com eles e elas para desfazer suas características raciais.

De acordo com Souza (1983), do ponto de vista histórico, é necessário lembrar que a população negra precisava sair da concepção tradicionalista segundo a qual, do ponto de vista econômico, político e social, essa população era inferior e subordinada. Desse modo, a população negra não conseguiu ver uma concepção positiva de si e o branco tornou-se um modelo de identidade no processo estratégico de ascensão social.

Nesse enfoque, a branca, o branco pouco aparece no tema “relações raciais”, e quando aparece é para reafirmar as mesmas, os mesmos como modelo universal de humanidade, ou seja, o modelo que os grupos raciais não brancos desejam ser, invejam ser, logo, não são tão humanos. Na verdade, o estudo a respeito do branqueamento evidencia que o mesmo foi um processo inventado e sustentado pela elite branca brasileira. Contudo, essa mesma elite afirma que é um problema específico do cotidiano da população negra brasileira (BENTO, 2014). É importante ressaltar que não é possível falar de relações raciais anulando a população negra ou a população branca.

Assim, para melhor compreensão a respeito das relações raciais, apresentam-se os cinco pontos fundamentais para perceber os mecanismos e instituições sociais que admitem o funcionamento das atitudes racistas brasileiras (SCHUCMAN, 2010). Sendo assim, o primeiro ponto evidencia que os cientistas europeus se apropriaram das ideias biológicas para justificar as desigualdades sociais através dos conceitos de raças superiores e inferiores. Porém (a partir do século XX), esses conceitos foram substituídos e modificados através da referência cultural, resultando em culturas superiores e culturas inferiores; assim, conserva-se o processo de hierarquização entre a civilização branca europeia (cultura superior) e as civilizações africanas e negras (cultura inferior). Dessa maneira, a ideia de “cultura” fixou-se no imaginário social tanto quanto a ideia de raça biológica (GUIMARAES⁷, 1999 *apud* SCHUCMAN, 2010). O segundo ponto apresenta a ideia de cor e aparência física que, no contexto da referência cultural, substituíram as raças. Nessa lógica, quanto mais escura a cor da pele de um ser humano, mais perto da ideia de raça negra estereotipada e condenada pelo racismo moderno ele está; por outro lado, quanto mais clara a cor da pele, mais status e ser humano ganha, pois a sua pele é branca e condiz com o padrão branco. Ao mesmo tempo, é possível notar nessa reflexão o preconceito de cor (de marca) brasileiro; conforme a contribuição de Oracy Nogueira⁸ (1979, p. 79 *apud* SCHUCMAN, 2010, p. 46), significa que “[...] o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando torna por pretexto para as suas manifestações, os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos e os sotaques, diz-se que é de marca”.

Diante disso, um aspecto a ser trabalhado é considerar que os termos “raças” e “cores” são construções históricas e ideológicas, e que precisam ser contextualizados na ótica cultural, política e econômica para elaborar discursos antirracistas (HOFBAUER, 2003). Assim, “raça” não se reduz, necessariamente, à “cor”, podendo, ambas, fazerem parte de um mesmo jogo de linguagem, no qual “raça” é uma forma de separar e diferenciar ou agrupar e integrar as “cores” (SALES JÚNIOR, 2006, p. 215).

⁷ GUIMARAES, Antonio Sergio Alfredo. Combatendo o racismo: Brasil, África do Sul e Estados Unidos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, n. 14, v. 39, p. 103-117, 1999.

⁸ NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco**: estudos de relações raciais. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

A partir dessas reflexões e discussões, nota-se que as relações raciais não podem ser interpretadas na lógica bivalente, quer dizer, ser ou não ser verdadeiramente negro, ser ou não ser verdadeiramente branco, e disso deriva um terceiro excluído, “o mestiço”. Por isso, é preciso pensar na lógica da cor, da intuição, até mesmo, na lógica polivalente (SALES JÚNIOR, 2006). Assim, as práticas discursivas raciais presentes no cotidiano expõem as tentativas de evitar a autodeclaração negra/preta, por exemplo, as autodescrições, ou termos que se referem às pessoas, mas equivocadamente entendem que as palavras negro(a) e preto(a) são ofensas, utilizam outros termos que são curiosos: “[...] (moreno, moreninho, marrom bombom, de cor, queimado de praia, meio-branco) e sinalizam [...] uma grande parte da população, sobretudo as classes menos favorecidas [...]” (HOFBAUER, 2003, p. 92). À vista disso, as classes menos favorecidas ainda valorizam o padrão branco, pois, “Sendo ‘moreno’, devo ter parentes ‘brancos’, o que provavelmente significa que vivi em estratos sociais mais elevados (daí que seja elogio para alguns se identificar com alguém como moreno e não como negro!)” (SALES JÚNIOR, 2006, p. 14). É importante observar que a ideologia do “branqueamento” ainda está presente, move-se, enquanto cenário ideológico de fundo, no qual outras ideias, discursos de ser “negro” e de ser “branco” se concretizam. Dessa maneira, há a tentativa de racializar as diferenças (HOFBAUER, 2003).

O terceiro ponto diz respeito à desigualdade informal que as relações raciais brasileiras sustentam, por meio do mecanismo de “suspeição policial” que torna a população negra “suspeita”. Assim sendo, há um conjunto de leituras sobre a raça negra estereotipada que delineiam “um perfil de criminoso (a)” para ser a “prioridade simbólica” dos policiais, dos seguranças, tal como dos estabelecimentos comerciais (bancos, supermercados, lojas) e transportes públicos (GUIMARAES, 1999 *apud* SCHUCMAN, 2010). Nessa lógica, esse estereótipo é recriado, legitimado e perpetuado. Assim, Gonzalez (1983, p. 226) apresenta um exemplo desse pensamento:

Daí, é natural que seja perseguido pela polícia, pois, não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha, é malandro e se é malandro é ladrão. Logo, tem que ser preso, naturalmente. Menor negro só pode ser pivete ou trombadinha [...]. Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto têm mais é que ser favelados.

Nesse enfoque, o quarto ponto se refere à negação do racismo, pois o não racialismo brasileiro pressupõe a ação de anular as raças, já que é uma categoria

inexistente e, nessa lógica, a discriminação racial não equivale à discriminação de cor. No entanto, alguns estudos apontaram que as desigualdades (de acesso à escolaridade, à formação profissional, entre outras) não poderiam ser explanadas sem inserir “a cor” (ainda assim, explicada na opção binária), ou seja, o sujeito é branco(a) ou não branco(a) (GUIMARAES, 1999 *apud* SCHUCMAN, 2010). Diante do exposto, é perceptível que as desigualdades excedem a categoria classe; na verdade, o que antecede a mesma é a categoria “raça” (pois a discriminação racial, preconceito racial e o racismo existem), que interligadas apresentam as reais dificuldades no processo de ascensão social da população negra.

E, por fim, o quinto ponto se refere à situação indigna de pobreza, de miséria que a população negra sofre. Assim, a desigualdade social demonstra que a categoria raça tem um peso significativo nas estruturas sociais, ou melhor, os longos processos de exploração de classe e a opressão racial apresentam nessa condição uma mobilidade social vinculada à cor da pele, constituindo seleções com base no privilégio branco para o acesso aos melhores empregos, tal como a permanência e o progresso na educação. Cabe ressaltar a evidência, ou seja, os mecanismos que a população branca não sofre, não é intimidada, mesmo na situação de pobreza (HASENBALG, 1979). Isto posto, percebe-se que brancos(as) e negros(as), alocados na mesma situação de pobreza, é mais uma forma (dentre todos os outros pontos já apresentados) de mascarar o racismo, ratificando, tão somente, a questão da classe e desconsiderando a desigualdade racial e suas consequências (GUIMARAES, 1999). “A fome, a pobreza e a desigualdade têm incidido com mais contundência sobre os descendentes de africanos em nosso país do que em relação ao segmento branco. Como dizem alguns pesquisadores: elas têm cor” (GOMES, 2003a, p. 78).

Nesse contexto, a ação de enegrecer é uma das maneiras de exercer a democracia, e isto não significa eliminar as origens europeias do contexto escolar, pois o processo de enegrecer a educação tem como proposta o acolhimento e a integração de todos e todas. Em razão disso, “[...] enegrecer é face a face em que negras/os e brancas/os se espelham uns nas/os outras/os, comunicam-se, sem que cada um/uma deixe de ser o que é, enquanto ser humano de origem étnico-racial própria” (SILVA, 2010, p. 41). Portanto, educa-se para superar os privilégios brancos desassociando a pobreza e o ser negro/negra, considerando que a escola não é o único espaço de luta na superação das desigualdades sociais, o que significa educar na cidadania para que

a população negra tenha condições de lutar contra as políticas racistas, principalmente em contraposição à desigualdade econômica, promovendo na população negra a concepção positiva de si e reconhecendo suas potencialidades rumo à ascensão social.

2.3 BREVE HISTÓRICO DO RACISMO

A partir do século XVI, o racismo começa a se delinear com a sistematização de valores, ideias da civilização europeia. Assim sendo, o racismo é interpretado como construção ideológica necessária para certificar o processo de hierarquização dos povos europeus, ou seja, a superioridade da raça com base na racionalidade científica do século XIX, justificando, assim, a sociedade escravista, o processo de colonização, a ampliação do capitalismo e a ideia de raça pura (que resultou na morte de judeus durante a Segunda Guerra Mundial) (SCHUCMAN, 2012).

De acordo com Guimarães (2004), a palavra “racismo” tem vários significados diferentes na linguagem do cotidiano, na literatura, na mídia. Refere-se a uma doutrina; sendo essa científica, não científica, afirma a existência das raças humanas diferenciando as habilidades das mesmas num processo hierárquico de qualidades psicológicas, físicas, morais e intelectuais. Para as doutrinas que tratam o racismo na ótica da superioridade ou inferioridade entre as raças, pode-se dizer que essa crença é interpretada como “racialismo”. Além disso, o racismo também se reporta às atitudes, preferências, gostos que são ensinados na concepção da superioridade racial, de acordo com o plano moral, físico, estético, intelectual; conseqüentemente, constrói o caráter e a personalidade da população negra, bem como a determinação dos seus espaços sociais.

Afirma Souza (1983, p. 5):

Ela, a brancura, permanece branca. Nada pode macular esta brancura que, à ferro e fogo, cravou-se na consciência negra como sinônimo de pureza artística; nobreza estética; majestade moral; sabedoria científica etc. O belo, o bom, o justo e o verdadeiro são brancos. O branco é, foi e continua sendo manifestação do Espírito, da Ideia, da Razão. O branco, a brancura, são os únicos artífices e legítimos herdeiros do progresso e desenvolvimento do homem. Eles são a cultura, a civilização, em uma palavra, a “humanidade”.

Segundo Rodrigues (2012), o corpo do(a) negro(a) foi considerado uma mercadoria, isto é, vendido, alugado, emprestado, hipotecado ou violentado; logo, esse corpo foi manipulado de acordo com as ambições, pretensões e interesses do dono branco, já que o mesmo tinha o direito legal. A partir do século XVI, características biológicas, físicas do(a) negro(a), o cabelo crespo, o nariz achatado, os lábios grandes

e a pele negra foram características associadas a seres primitivos e bárbaros que habitavam a África, um lugar repleto de magia. Igualmente, houve a construção da imagem do homem negro africano (da mulher negra africana) relacionado a “demônios bíblicos”. No entanto, foi no século XIX, de acordo com as teorias – por exemplo, o positivismo, darwinismo e o evolucionismo – que essas características físicas e biológicas começam a definir o caráter e a personalidade da população negra.

Segundo Souza (1983, p. 21),

[...] naquela sociedade, o cidadão era o branco, os serviços respeitáveis eram os “serviços-de-branco”, ser bem tratado era ser tratado como o branco. Foi com a disposição básica de ser gente que o negro organizou-se para a ascensão, o que equivale dizer: foi com a principal determinação de assemelhar-se ao branco – ainda que tendo que deixar de ser negro – que o negro buscou, via ascensão social, tornar-se gente.

O racismo foi um valioso componente para os Estados-Nação exercerem o poder contra a população, principalmente a população negra, difundindo a ideia de purificação conforme o pensamento dito “moderno” para alcançar a normalização social. Diante disso, a medicina e a biologia ganham destaque nesse cenário, considerando a tomada de poder em relação à vida humana, isto é, “estatização do biológico”, o que permite manter a vida e ter o direito de matar aqueles e aquelas que não correspondem com a sociedade moderna. “É justamente isso que o racismo possibilita, pois embora ele já existisse há muito tempo em outras esferas, o que permitiu sua inscrição nos mecanismos de Estado foi justamente a emergência do biopoder” (SCHUCMAN, 2012, p. 35).

Afirma Kreutz (1999), do ponto de vista histórico-cultural do século XIX, que a cultura europeia é considerada uma cultura superior a partir de uma pretensa fundamentação científica, de caráter biológico; logo, determina-se a relação arbitrária entre as competências culturais e as características biológicas legitimando essa cultura “eurocêntrica”. Nessa perspectiva, a biologia tem um papel fundamental para constituir a teoria a respeito do étnico e sua diferenciação nos grupos humanos, pois anula a história na sua rigidez e compreende a diferença biológica, física, como consequência para a distinção cultural. Sendo assim, no momento em que a diversidade humana foi percebida no campo da cultura virou tema de interesse para a ciência determinista no século XIX.

A partir desse determinismo biológico, dessas doutrinas, a superioridade é destinada ao homem branco que equivale ao topo do desenvolvimento humano. “Os

seus traços caucasoides, como a alvura da pele, os cabelos loiros e os olhos azuis se tornam o referencial de beleza ocidental” (RODRIGUES, 2012, p. 62). Sendo assim, para o corpo negro é adotada a ideia de “feiura e sujeira”, na condição de mercadoria. Portanto, o racismo brasileiro, que inviabiliza, desvaloriza e inferioriza o corpo negro na presença do corpo branco, marca profundamente a trajetória de vida da população negra, principalmente a construção da sua identidade étnico-racial.

Segundo Guimarães (2004, p. 19),

Chama-se, ainda, de racismo o sistema de desigualdades de oportunidades, inscritas na estrutura de uma sociedade, que podem ser verificadas apenas estatisticamente através da estrutura de desigualdades raciais, seja na educação, na saúde pública, no emprego, na renda, na moradia, etc. Tal sistema, ainda que não existia independente dos seus agentes – os cidadãos de um Estado –, não pode ser confundido, seja com a doutrina, seja com o sistema de atitudes, seja com os comportamentos individuais e concretos.

O ápice das teorias racistas perpassou o século XIX e marcou o corpo da população negra com o determinismo biológico evitando perceber a construção da identidade étnica no processo histórico, pois o sistema de desigualdade racial se encarregou de reproduzir a inferioridade social. Em concordância com Kreutz (1999), a identidade étnica não deve ser percebida equivocadamente como algo pronto, estabelecido, naturalizado que era possível de ser construída, até porque a mesma é sempre construída no processo histórico e não definida biologicamente.

Para Schucman (2012), a raça como realidade biológica no século XX, é inexistente, explicada pelo avanço das ciências biológicas e genéticas, na qual os estudos revelaram que os marcadores genéticos de uma raça eram encontrados em outras raças. Por conseguinte, brancos, amarelos, pretos não são diferentes enquanto raça; ainda que o patrimônio genético dos seres humanos se diferencie, não sustenta as diferenças na ideia de classificação das raças, não tem argumentos suficientes. Segundo Munanga (1998), é necessário sustentar, então, categorias sociais raicizadas que marcam, por exemplo, as características biológicas, físicas da população negra (é uma cicatriz corporal). “O racismo é, assim, do ponto de vista social, político e ético a confirmação de que há determinados grupos sociais que não aceitaram nem ultrapassar a fase de libertação dos povos oprimidos” (GERMANO; TAVARES, 2016, p. 74).

De acordo com Munanga (2006, p. 53),

Da mesma maneira que o Brasil criou seu racismo com base na negação do mesmo, os racismos contemporâneos não precisam mais do conceito de raça. A maioria dos países ocidentais pratica o racismo antinegros e antiárabes sem mais recorrer aos conceitos de raças superiores e inferiores, servindo-se

apenas dos conceitos de diferenças culturais e identitárias. As propostas de combate ao racismo não estão mais no abandono ou na erradicação da raça, que é apenas um conceito e não uma realidade, nem no uso dos léxicos cômodos como os de “etnia”, de “identidade” ou de “diversidade cultural”, pois o racismo é uma ideologia capaz de parasitar em todos os conceitos.

O racismo brasileiro ocorre ao mesmo tempo nos planos material e simbólico. Pode-se afirmar que, no plano simbólico, a sociedade brasileira adotou e adota a ideologia da superioridade na ordem “natural” da fictícia hierarquia, isto é, negros(as) são inferiores aos(às) brancos(as). Assim, o racismo apresenta-se numa expressão aberta, intensa, oculta de preconceito racial. Porém, o racismo no plano simbólico não explica totalmente a desigualdade racial, mesmo sendo devassador. Em razão disso, o plano material demonstra que a população negra e indígena não tem acesso aos mesmos recursos orientados pelas políticas públicas que os brancos. Isso revela que a desigualdade racial é produto do processo de colonização, da sociedade escravista e das recentes condições de distribuição dos bens públicos (ARTES; UNBEHAUM, 2015). Por isso, a educação é um dos meios para combater o racismo, potencializando a personalidade de educandos e educandas para que os mesmos e as mesmas possam lutar e reagir contra o racismo. Entretanto, o racismo é uma ideologia; assim sendo, com a educação isolada não é possível corrigir a ideologia (MUNANGA, 1998).

À luz de Artes e Unbehaum (2015), o racismo acontece em dois planos, material e simbólico, mas observa-se nos debates atuais o destaque do combate ao racismo no plano simbólico, considerando as políticas focalizadas e diferencialistas. Em função disso, as autoras chamam atenção para o combate ao racismo no plano material via políticas universalistas, pois estas sustentam o racismo estrutural brasileiro. Segundo Guimarães (2004), em resumo, na discussão sobre o racismo, percebe-se que o grande desafio para a luta antirracista no Brasil foi, é e continua sendo a invisibilidade do próprio racismo para os brasileiros e brasileiras brancos.

2.4 MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR

O Movimento Negro Educador é um ator político que exerce as principais intervenções entre a população negra, o Estado, a sociedade e a escola. Dessa maneira, produz e organiza saberes ao longo do processo sócio-histórico e socioeducacional brasileiro. Dentre os saberes, podem-se identificar: os políticos, os identitários e os estético-corpóreos que têm como eixo “o corpo e a corporeidade

negra”. A partir dessa ideia inicial, é possível reafirmar que esse ator político (Movimento Negro Educador) atua numa conjuntura de tensões, conflitos e contradições, porém o mesmo enfatiza esses saberes da comunidade negra (GOMES, 2011). Do mesmo modo, o Movimento Negro Educador propaga as histórias, as experiências e a escrevivência⁹ coletiva negra, construindo, de fato, a representatividade negra.

Segundo Gomes (2011), falar sobre os saberes identitários é abrir espaço para as discussões a respeito da raça e da cor no Brasil, configurando o cenário das ações afirmativas. Nesse seguimento, a utilização das categorias de cor (preto, branco, pardo, amarelo e indígena) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ganha visibilidade na cena pública, por exemplo, nas pesquisas educacionais, nas modalidades de concorrência dos vestibulares, no censo da educação básica, entre outros. Pode-se afirmar que a autodeclaração étnico-racial é inserida no cotidiano dos brasileiros e brasileiras, até mesmo na classe média, que evita reconhecer as desigualdades raciais.

Para Gomes (2011, p. 47),

O debate sobre quem é negro e quem é branco invade o cotidiano dos brasileiros de uma forma diferente, pois sai da esfera privada e ocupa uma dimensão pública na qual outros sujeitos sociais, antes silenciados e invisibilizados podem falar, demarcar posições, divergir, estabelecer novas negociações. O movimento negro tem conseguido expandir a sua interpretação social e política sobre a raça para além do circuito da militância provocando, inclusive, reações agressivas de setores acadêmicos, da grande mídia e da política. Nesse processo, o racismo cotidiano, institucional e ambíguo – e nada cordial – vivido em nossa sociedade passa a ser mais explicitado e por isso mesmo pode ser desvelado, discutido, debatido e punido de acordo com a lei. Aprendemos mais sobre as formas como o racismo ambíguo brasileiro opera.

Ao realizar essa discussão, a tarefa é entender os saberes políticos que abarcam temas relevantes na luta antirracista. Assim sendo, a desigualdade racial torna-se tema central na cena política, logo, os debates de denúncia para a superação e desnaturalização das ações racistas ganham espaço no Ministério da Educação, nos órgãos governamentais, nas universidades, na internet, nas redes sociais. Há aqui uma relação estreita entre posições, situações racistas que pareciam superadas e as

⁹ A palavra “escrevivência” tem o mesmo sentido adotado por Conceição Evaristo. Assim, a autora fundamenta o seu projeto literário, utilizando o termo “escrevivência” para consolidar na perspectiva feminina e afrodescendente o seu processo de elaboração escrita, evidenciando a consciência autorrepresentativa da mulher negra, bem como a urgência para as narrativas sob o ponto de vista da mulher negra (BISPO; LOPES, 2018).

denúncias que circulam na imprensa, abaixo-assinados, petições (GOMES, 2011). Nessa situação, fica cada vez mais evidente a necessidade dos saberes políticos para que haja avanços, isto é, as denúncias precisam virar anúncios de combate ao racismo (exemplos positivos de atitudes antirracistas).

Ainda segundo a autora, a ótica erótica, exótica, folclórica submete e determina o corpo negro, a cultura negra. A própria interpretação dessas palavras relembra as cicatrizes do processo de escravização, da formação sexista, machista, ainda presente no imaginário social brasileiro. Isso significa que as expressões culturais, os sujeitos e seus corpos não são tratados na mesma igualdade. Por isso, os saberes estético-corpóreos são pensados de acordo com a corporeidade negra, isto é, seus movimentos, potencialidades, representações, simbolismos. Portanto, recriam-se as identidades negras na ação desses saberes (identitário, político, estético-corpóreo) que seguem a trajetória da população negra brasileira e, a partir dos anos 2000, esses saberes são enaltecidos no campo da educação e na sociedade (GOMES, 2011).

Para refletir a respeito das ações, denúncias, anúncios e conquistas do Movimento Negro Educador, é preciso uma breve análise histórica; dessa maneira, falar do mesmo é considerar a complexidade desse tema, ou melhor, a pluralidade de suas ações que não permitem uma visão única, já que nós, negros(as) não constituímos um grupo político com características inflexíveis. No entanto, a gente fala de especificidade, quer dizer, o que diferencia este movimento de todos os outros, aliás, “[...] a especificidade é o significante negro(a), existem divergências, mais ou menos fundas, quando ao modo de articulação dessa especificidade” (GONZÁLEZ; HASENBALG, 1982, p. 19). Diante das respostas para as demandas políticas, econômicas, culturais e sociais, fala-se de movimentos negros no Movimento Negro e, neste contexto, a educação é o campo escolhido para as reflexões aqui apresentadas devido ao fato de ser um direito social; por isso, enfatiza-se o Movimento Negro Educador.

De acordo com Silva (1997), sete de julho de 1978 foi o início do grupo NÊGO, precursor do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (quer dizer, MNU), organização nacional contra o racismo. O MNU era o movimento político que discutia nesse período o problema da representação da população negra, o encorajamento da mesma e a luta por direitos de cidadania.

Para Silvério (2002), fim dos anos de 1970, as intelectuais negras, não negras, os intelectuais negros, não negros e o Movimento Negro alertaram o Estado e a

sociedade na interpretação das desigualdades, uma vez que se percebe este fenômeno numa ótica mais complexa, de multifatores, que ultrapassa a ideia de herança do passado escravista, pois revela a organização complexa entre o plano econômico, político e cultural.

A partir dos anos de 1980, há atenção especial para a educação favorecendo outra representação de Movimento Negro que começa a se configurar. Nesse momento, alguns ativistas conseguiram concluir a graduação e continuar os estudos, com a pós-graduação em educação, posteriormente o mestrado e doutorado; por consequência, alguns iniciaram uma trajetória acadêmico-política; intelectuais comprometidos com as pesquisas a respeito da análise do(a) negro(a) no mercado de trabalho (GONZÁLEZ; HASENBALG, 1982).

É possível afirmar que, até a década de 1980, a luta do Movimento Negro, no que se refere ao acesso à educação, tinha um discurso mais universalista. Entretanto, as políticas públicas de educação, ao serem implementadas, não atendiam a população negra (em sua maioria); em razão disso, era necessária a mudança nas reivindicações e discursos. Diante do exposto, as ações afirmativas emergiram como oportunidade (GOMES, 2017).

A publicação da Constituição Federal movimentou o debate a respeito das ações afirmativas no Brasil, adquirindo maior destaque, principalmente em função das demandas procedentes do Movimento Negro. Assim, há várias e distintas experiências em diferentes países (França, África do Sul, Estados Unidos, Canadá, Índia, Brasil, entre outros). Pode-se definir ações afirmativas “[...] como medidas que configuram, uma categoria de políticas públicas destinadas, em última análise, a promover a inclusão social, política e econômica de grupos de certo modo fragilizados” (CRUZ, 2011, p. 76). Igualmente, nas políticas de ação afirmativa interrogam-se os fatos de desigualdades que afetam um grupo social determinado; assim, supõe-se uma decisão política de superação ou diminuição dessas desigualdades.

Nessa reflexão enfatiza-se a Lei nº 12.711/2012, considerada a “Lei das Cotas”, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, assim como nos cursos de graduação (promovendo por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para discentes que tenham cursado o ensino médio, especificamente, em escolas públicas) e dá outras providências. Em destaque o terceiro artigo:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2012).

Ao mesmo tempo, é importante lembrar que, a partir da segunda metade dos anos de 1990, o termo “raça” ganhou outra centralidade na sociedade brasileira e nas políticas de Estado (GOMES, 2017). Em função disso, a ressignificação do termo raça manifesta-se no sentido de reconhecimento da população negra apresentando alguns avanços nas políticas públicas. Esses avanços são resultado das lutas antirracistas, porém não são lutas recentes. Isso significa que a manutenção das desigualdades materiais e estruturais contra esse grupo étnico está presente nas políticas universais; assim, não há transformações estruturais na sociedade brasileira e isso evita resultados mais eficientes no longo prazo.

Segundo o Ministério da Educação, outro exemplo de avanço para as políticas de ação afirmativa é o Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Esse sistema proporciona vagas nas instituições públicas de educação superior para os(as) candidatos(as) que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Dessa maneira, os(as) candidatos(as) apresentam suas opções, de acordo com as vagas oferecidas pelas instituições que colaboram com o Sisu.

Do mesmo modo, enfatiza-se, no processo de seleção do Sisu, a flexibilidade na escolha da modalidade de concorrência, isto é, “[...] três modalidades de concorrência: vagas de ampla concorrência, vagas reservadas de acordo com a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas) e vagas destinadas às demais ações afirmativas da instituição”.¹⁰ Diante dessas propostas de superação das desigualdades, é possível identificar o crescimento de egressos de escolas públicas nos cursos de graduação das universidades públicas, no período entre 2004 e 2013, de acordo com a Síntese de Indicadores Sociais (SIS) do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)¹¹. Segundo Sousa e Portes (2011, p. 527),

¹⁰ Disponível em: <http://sisu.mec.gov.br/sisu>. Acesso em: 1 ago. 2018.

¹¹ Para maiores informações sobre o acesso de estudantes de baixa renda nas universidades públicas ver o Portal Brasil. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2014/12/acesso-de-estudantes-pobres-a-universidade-publica-cresce-400-entre-2004-e-2013-diz-ibge>. Acesso em: 1 ago. 2018.

Sabe-se que nos cursos de menos prestígio social, como as licenciaturas, a participação de estudantes dos meios populares e egressos de escolas públicas ocorre com mais representatividade, comparada à dos cursos mais concorridos, pois nos mais seletivos, como Medicina, Engenharia, Ciência da Computação, Comunicação Social, Direito, o acesso se restringe aos herdeiros culturais que possuem um elevado capital escolar e cultural [...]¹². Nesse sentido, entendemos que as ações afirmativas sob a forma de cotas e bônus, que visam à democratização do espaço universitário, devem abranger todos os cursos, inclusive os mais seletivos. [...] Porém, é necessária a criação de programas de assistência aos estudantes que se utilizam das promoções de ingresso e conseguem chegar a esse nível de ensino, para que seja garantida sua permanência após a entrada e, assim, se possa falar em democratização das universidades públicas.

Nessas reflexões e discussões, pode-se apontar também a importância da participação dos estudantes negros nos cursos de “menos prestígio social”. Por exemplo, no campo da educação, da educação física é preciso ampliar o acesso, a permanência e a progressão desse grupo étnico nas licenciaturas. Do mesmo modo, lembrar que a transformação social da educação básica está vinculada com a ampliação da formação de docentes negros, pois são atos de resistência, de política e de construção da representatividade positiva da população negra no combate ao racismo simbólico, bem como o despertar da consciência em relação ao racismo material. Resumidamente, cabe reconhecer a necessidade de promover também o acesso, a permanência e a progressão em cursos como medicina, engenharia, ciência da computação, comunicação social, direito, entre outros.

Segundo Carvalho (2018), o estudo realizado em 2017 expõe o perfil dos professores brasileiros e professoras brasileiras, assim demonstra, por meio da análise das características demográficas, no contexto do trabalho e formação docente, que as mulheres representam a maioria (isto é, 81%), de raça/cor branca (42%) ou parda (25,2%) e lecionam, principalmente, nas etapas iniciais da educação básica. Nesse enfoque, a análise envolveu os(as) professores(as) da educação básica (educação infantil, ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio). Partindo dessa reflexão, a formação do(a) professor(a) é predominantemente em licenciatura. Assim sendo, 36% dos docentes são pós-graduados (lato sensu ou stricto sensu) e a maior parte dos(as) professores(as) é concursada e leciona uma disciplina

¹² PORTES, Écio Antônio; CRUZ, Ricardo Alexandre da. Trajetórias e estratégias sociais e escolares do pardo José Rubino de Oliveira (1837-1891): da selaria em Sorocaba às arcadas jurídicas do Largo de São Francisco, São Paulo. In: PEREIRA, Lúcia Helena Pena; OLIVEIRA, Wanderley Cardoso (org.). **Práticas educativas**: discursos e produção de saberes. Rio de Janeiro: E-papers, 2007. p. 147-169.

numa única escola. Constatadas as questões anteriores e expandindo a análise, identifica-se o aumento de professores(as) na educação básica brasileira,

[...] ao longo do período analisado (variação percentual de 11,9% entre os anos de 2009 e 2017), sendo esse aumento mais intenso na educação infantil (variação de 47,7%) e no ensino médio (variação de 10,8%) do que nas etapas do ensino fundamental (anos iniciais: 3,2%; anos finais: -2,6%). (CARVALHO, 2018, p. 10-11)

Conforme os dados obtidos, a especificidade da análise sobre o gênero apresenta a predominância das mulheres em todas as etapas da educação básica, considerando que na educação infantil e nos anos iniciais, “[...] a participação das mulheres está, em média, em torno de 90%; nos anos finais e ensino médio, esse percentual cai para valores aproximados de 69% e 60% [...]” (CARVALHO, 2018, p. 18). Diante disso, observa-se que há a diminuição da quantidade de mulheres nas etapas mais avançadas (anos finais e ensino médio) e o aumento da quantidade de homens nessas etapas. No processo de ampliação dessa análise, é possível identificar a disputa de poder no contexto das identidades, por isso, a “Lei de Cotas” para o concurso público também pode ser interpretada como uma ferramenta de reparação e diminuição das desigualdades, promovendo as possibilidades de acesso à profissão, tal como o desenvolvimento da mesma nas transformações sociais que poderão ocorrer do ponto de vista da representatividade negra (BRASIL, 2013).

De acordo com Sousa e Portes (2011), a Universidade Federal de Alagoas é um exemplo de preocupação com a perspectiva interseccional (a relação gênero e raça), pois entende que a manutenção das desigualdades é vivenciada por homens negros e mulheres negras, de formas diferentes. Desse modo, ambos são negros, porém, em constante atrito com o padrão branco (heterossexuais, brancos, homens masculinos, ricos, membros da elite econômica, política, entre outros). As mulheres negras ficam cada vez mais distantes das possibilidades de ascensão social. Por isso, a Universidade Federal de Alagoas propõe uma mudança:

A Ufal, além de reservar vagas com base no caráter racial, subdivide o percentual em gêneros. Desse modo, disponibiliza 20% das vagas de cada curso para a população negra e, desse percentual, reserva 60% para mulheres negras e 40% para homens negros. Nesse caso, a instituição leva em consideração dois tipos de argumentos, pois, além de beneficiar pessoas negras no geral, subdivide o percentual de forma a atender as mulheres negras. Alguns estudos de gênero demarcam diferenças substanciais entre homens e mulheres em diversos aspectos da vida social, como escolarização, mercado de trabalho e rendimentos mensais, demonstrando resquícios de um tempo em que as mulheres não tinham voz e vontades. Assim, para as mulheres negras é reservado um percentual maior de vagas,

pois elas seriam discriminadas por razões raciais, ou seja, por serem negras, e pelo fato de serem mulheres. (SOUSA; PORTES, 2011, p. 530).

Nessa concepção, observam-se os dados obtidos nos conceitos raça/cor. À vista disso, a maior parte dos docentes se declara branca. Em concordância com as regiões geográficas, esses(as) professores(as) estão nas regiões Sul e Sudeste (mais de 50%). Já os docentes que se declararam pretos estão na região Norte, aliás, essa região ressalta o aumento de professores(as) pretos(as) e pardos(as). Na região Nordeste, os(as) professores(as) se declaram pardos(as). E, por fim, a região Centro-Oeste apresenta um equilíbrio entre os docentes que se declaram brancos e pardos (CARVALHO, 2018). Em resumo, são ações de resistência, lutas antirracistas, atos de ocupação dos espaços nas escolas, nas universidades, no contexto sociopolítico para promover o acesso à profissão, mas também a construção das identidades docentes, ou melhor, as suas afro-perspectivas e representações silenciadas por tanto tempo.

Em concordância com os autores e autora (CRUZ, 2011; SANTOS, 2005; GOMES, 2017), dentre as diversas ações do Movimento Negro nesse período destaca-se, em 1995, a realização da Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida. Sendo assim, a partir dos anos 2000, o Movimento Negro intensificou ainda mais o processo de ressignificação e a politização da raça; por exemplo, a participação do Movimento Negro na 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Durban, África do Sul. Outra ação relevante foi a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003. Do mesmo modo, também foi fundada a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), responsável pela realização do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (Copene), que atualmente está em sua nona edição.

É necessário lembrar que as ações afirmativas, de sua origem na Índia e de seu desenvolvimento nos Estados Unidos, observaram a ampliação desse gênero de medidas ao redor do mundo. Desde a década de 1960, há autorização para a adoção desse gênero de política de inclusão na esfera do Direito Internacional dos Direitos Humanos, mas existem vários países que seguem o modelo norte-americano, isto é, adotaram medidas de ação afirmativa sem autorização constitucional ou legal. Além disso, têm países que também seguiram o exemplo indiano, por exemplo, o Brasil, que demonstrou sua preocupação com a inclusão social de minorias, o que se reflete em dispositivos contidos na Constituição Federal (CRUZ, 2011).

O Movimento Negro fez um intenso debate público a respeito do racismo, indagou as políticas públicas e a sua responsabilidade na superação das desigualdades raciais; dessa forma, esse movimento social conquistou o espaço de existência afirmativa no Brasil. Assim, ressignificou, ressignifica, politizou e politiza a raça, atribuindo a esse termo uma abordagem emancipatória que se sobrepõe à inferioridade, anulando-a; desse modo, explica como o termo raça atua na construção de identidades étnico-raciais. Por isso, exhibe-se nesse processo o questionamento a respeito da história do Brasil e da população negra, desvelando a sua construção no contexto das relações de poder, desnaturalizando o lugar da suposta inferioridade racial (propagada pelo racismo), rompendo com o silêncio da violência racista e considerando a raça como construção social, portanto, desconstruindo o mito da democracia racial (GOMES, 2017).

O Parecer CNE/CP nº 3/2004 oferece respostas na área da educação, ou melhor, o alicerce para a perspectiva da Educação antirracista, pois oportuniza o desenvolvimento e produção dos conhecimentos, a formação de atitudes, valores, posturas rumo ao pertencimento étnico-racial dos descendentes africanos, europeus, asiáticos, indígenas num processo de interação que assegure a igualdade de direitos e a valorização das identidades. De tal modo que a igualdade de direito à educação não deve repercutir, tão somente, no acesso ao estudo, mas também na formação do ponto de vista das condições de permanência e progressão, sobretudo da população negra, numa instituição responsável pela produção do conhecimento no efetivo exercício da cidadania, ou seja, a escola democrática. Da mesma maneira, é preciso reeducar as educandas, os educandos, ou seja, desenvolver o processo de enegrecimento da educação, pois viabiliza o combate ao racismo, à discriminação racial e ao preconceito racial.

3 EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA

Este capítulo irá tratar da educação física escolar como projeto educativo na discussão, reconhecimento, resistência e visibilidade da cultura negra. Deste modo, a área atua no espaço de desenvolvimento e responsabilidade social na construção das identidades (raça/etnia, gênero), na qualidade de resgate ao questionamento da função social da sua prática educativa no âmbito da escola pública.

A fim de conseguir estruturar a resistência negra na educação física, todos os docentes precisam identificar o processo de eliminação das culturas afro-brasileiras e africanas na construção dos saberes oficiais (da área) ao longo de sua história e, aos poucos, manifestar essa sensibilidade que vem da tradução de novas práticas pedagógicas, modificando o sistema educacional, tornando-o democrático, inclusivo e aberto à diversidade (GOMES, 2008). Entende-se, então, que o processo de superação dessa disciplina perpassa pelo desafio de resgatar a história da população negra brasileira, recriando ações pedagógicas fundamentadas na diversidade e potencializando a construção das identidades. Daí a urgência da sensibilidade, da alteridade, da consideração a respeito das reivindicações e dos conhecimentos do Movimento Negro Educador para constituir a educação física antirracista.

A educação das relações étnico-raciais (e, em seu ramo, educação física antirracista) é compreendida como direito humano fundamental. Além da legalidade da Lei nº 10.639/2003, é preciso desenvolver o sentimento de pertencimento na construção do conhecimento da história e cultura afro-brasileira, africana, isto é, a matriz africana e a inter-relação da mesma com a matriz indígena e europeia (relações étnico-raciais). No entanto, é necessário considerar também as relações raciais, ou seja, os conflitos existentes entre negros(as) e não negros(as) ou entre pretos(as) e brancos nas diferentes interpretações históricas derivadas do processo de construção da identidade do branco (embranquecimento, branquitude, brancura) na concepção euro-estadunidense. Dessa forma, a legitimidade se faz presente na consciência política de docentes e discentes, nas relações raciais e étnico-raciais, discutindo a sociedade brasileira racista, sexista, machista; conseqüentemente, o impacto desses conceitos na exclusão e anulação do corpo negro na educação física escolar, bem como as possibilidades de enfrentamento.

De acordo com Samira Vigano e Maria Laffin (2017, p. 113),

A escola se configura vislumbrando um biótipo de sujeito, ou seja, uma pessoa idealizada, que está dentro das normas socialmente impostas, em geral traduzidas em uma imagem eurocêntrica, branca e heterossexual, sendo influenciada pela igreja e por outras instituições sociais. Essas normas acabam reproduzindo um modo de pensar, falar, vestir e agir.

Segundo Gomes (2008), há a demanda por reconhecimento da diferença e essa ecoa na manifestação de inúmeros movimentos sociais embasados na identidade cultural: negros(as), homossexuais, entre outros(as). De acordo com Silvério (2006), assim, reivindicam o reconhecimento, ora pela ausência deste, ora pelo equívoco de um reconhecimento que desconsidera a sua diferença, pressionando e questionando o papel social da escola. Segundo Gomes (2017), do mesmo modo, a Lei nº 10.639/2003 exige do espaço escolar novas maneiras de pensar os saberes identitários, por exemplo, o processo de autodeclaração do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que se insere no contexto das educandas e dos educandos, bem como da sociedade de modo geral; e, assim, traz a questão racial para o lugar político das condições de produção do conhecimento e nas formas de validação do mesmo, lembrando que o reconhecimento da diferença faz diferença.

Os saberes identitários, políticos e estéticos/corpóreos exigem uma nova postura da educação física escolar e da escola de modo geral. Nesse sentido, os movimentos sociais e as produções acadêmicas reforçam as ações que visam ao reconhecimento da identidade social negra numa sociedade marcada por profundas desigualdades e violências lembradas ao longo da história, por exemplo, o colonialismo e as teorias racialistas (o positivismo, o darwinismo e o evolucionismo). Isso posto, o desafio dessa nova postura pedagógica pressupõe identificar as diferentes teorias educacionais no domínio das principais concepções de educação. A partir desse olhar, nota-se o caráter específico da teoria pedagógica, abordando o seu desenvolvimento histórico brasileiro, ou seja, o seu significado, tal como a pedagogia que assume a relevância da diversidade étnico-racial na trajetória curricular. Tendo em vista essa preocupação, reitera-se uma questão já mencionada na apresentação do texto, isto é, a consciência de que os saberes e conhecimentos do Movimento Negro Educador ainda não foram incorporados e reconhecidos na teoria crítica. Diante disso, o próximo item apresentará as teorias da educação (teorias do currículo) e posteriormente destacará a proposta pedagógica de resistência, no

sentido de reafirmar a relevância dos saberes produzidos na tensão regulação – emancipação sociorracial; assim, enfatiza-se e problematiza-se na teoria crítica os primeiros passos a respeito da inter-relação entre cultura negra, educação antirracista e educação física com foco na pedagogia da diversidade.

3.1 TEORIAS DA EDUCAÇÃO

A história da educação brasileira é marcada pela relação entre exclusão e elitismo. Do mesmo modo, o transplante cultural traz a ideia de dependência cultural em relação aos países ditos “desenvolvidos” (o eixo Norte do mundo). Em razão disso, o modelo educacional adotado no Brasil correspondeu às relações desiguais, colonizadoras, as quais não foram eliminadas na educação brasileira atual (GUIMARAES-IOSIF, 2009).

A história da população negra brasileira ainda é uma área considerada nova. Diante disso, ressalta-se a importância da discussão a respeito das relações raciais, relações étnico-raciais entre brancos(as) e negros(as) em diversas áreas, desde a década de 1990, sobretudo no contexto da educação. À vista disso, notam-se mudanças significativas ao tratar da representatividade negra nos debates sobre o livro didático, metodologias de ensino, currículo, formação docente, sistema de cotas¹³ para o ingresso no ensino superior, publicações acadêmicas, discussões nos fóruns educacionais, tal como o marco das Leis nº 10.639/2003 e nº 11. 645/2008 (BARROS, 2016). Essas ações questionam o papel da escola no combate às desigualdades raciais e sociais, incluindo temas com as categorias raça/etnia num movimento de emancipação da negritude.

A desigualdade evidencia os processos de colonização e dominação. Afirmando Fonseca e Barros (2016) e Domingues (2016) que, na história da educação tradicional, negros(as) e escravos(as) foram entendidos(as) como sinônimo. Isso resultou em concepções reducionistas, que não conferem à população negra o seu papel social na luta por melhores condições de vida na sociedade brasileira escravista. Por isso, a escola, enquanto espaço de transmissão de cultura, é constituída como uma instituição da qual a população negra ficou à margem do universo cultural. Do

¹³ A prática mais conhecida da ação afirmativa é o sistema de cotas. Em 2001, foram confirmadas políticas de ação afirmativa para a população negra por decisão do Poder Público. (MOEHLECKE, 2016).

mesmo modo, esse ponto de vista não faz referência à educação da população negra. Aliás, após a renovação da historiografia educacional, isto é, no final do século XX, o padrão de anulação da população negra se manteve. Entretanto, a história da educação da população negra no Brasil reafirma os protagonismos e as participações de negros e negras na escola (na qualidade de discentes e docentes), antes e depois da abolição da escravidão¹⁴.

O fenômeno anteriormente apontado manifesta-se na necessidade de valorizar historicamente a capacidade de ação da população negra no contexto da educação, o que exige o conhecimento a respeito da história da educação da população negra no Brasil. Sendo assim, a ideia de que “[...] a população negra ficou à margem da escola [...]”, na verdade, refere-se à tardia implementação de um sistema de ensino nacional que resulta em um “[...] déficit histórico imenso e secular, de tal modo que o Brasil ainda é um dos países com os maiores índices de analfabetismo” (SAVIANI, 2003, p. 111). Ao longo da história, esse déficit atingiu a população negra, a população indígena, a população pobre, que foram e são prejudicadas, pois as condições de acesso, permanência e progressão no ensino obrigatório por lei não são democráticas.

Nesses termos, é necessário atentar-se para algumas questões. Por exemplo, de que maneira os múltiplos conhecimentos acerca da cultura poderão ser estudados com os/as educandos/as, de maneira a oferecer-lhes condições para a reflexão crítica sobre a sociedade brasileira e o mundo? Isto posto, como os conteúdos escolares podem oferecer condições para que os(as) educandos(as) tenham a autonomia de decidir e atuar numa sociedade democrática e justa? (NEIRA, 2018b). Portanto, essas questões subentendem e problematizam a necessidade de superar esse déficit, promovendo a reparação histórica no reconhecimento das condições reais de acesso, permanência e progressão na escola pública.

É notório que o objetivo e o conteúdo não asseguram o exercício do processo educativo, pois é necessário observar a dimensão metodológica, isto é, a que teoria pedagógica ela corresponde para apresentar o sentido e o significado da transformação radical do conhecimento, bem como a transformação social derivada

¹⁴ Em 1888, Sociedade Beneficente Luís Gama (abriu um colégio); em 1898, Irmandade São Benedito; em 1902, o “colégio” São Benedito, incorporado à Federação Paulista dos Homens de Cor; Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos; em 1919, a Progresso Aurora, entre outras. (DOMINGUES, 2016, p. 334-335).

da prática educativa. À vista disso, há diversas concepções de educação, logo, há também, diferentes teorias da educação.

Segundo Saviani (2007a, p. 16),

[...] as principais concepções de educação podem ser agrupadas em cinco grandes tendências: a concepção humanista tradicional, desdobrada em duas vertentes, a religiosa e a leiga; a concepção humanista moderna; a concepção analítica, que cabe considerar paralelamente à concepção produtivista; a concepção crítico-reprodutivista; e a concepção dialética ou histórico-crítica. Cada uma dessas concepções comporta, via de regra, três níveis distintos, mas articulados entre si. São eles: a) o nível correspondente à filosofia da educação; b) o nível da teoria da educação, também geralmente chamado de pedagogia; e c) o nível da prática pedagógica.

As teorias não críticas se referem à concepção humanista tradicional, a religiosa e a leiga (pedagogia tradicional); a concepção humanista moderna (pedagogia nova) e a concepção analítica, que cabe considerar paralelamente à concepção produtivista (pedagogia tecnicista). E as teorias críticas se referem à concepção crítico-reprodutivista (não é pedagogia) e à concepção dialética ou histórico-crítica (pedagogia crítica).

A concepção humanista tradicional pode ser percebida no contexto da “pedagogia tradicional”, integrada à filosofia da educação, fundamentada na visão essencialista do ser humano, “[...] cabendo à educação a tarefa de conformar cada indivíduo à essência ideal e universal que caracteriza o homem” (SAVIANI, 2007a, p. 17).

A concepção humanista tradicional religiosa refere-se ao modelo de educação religiosa dos padres jesuítas. Em face do exposto, a missão dos jesuítas, no período de 1549 a 1759, era delineada pela finalidade de catequizar os índios de acordo com os princípios da igreja católica, e favorecer, no contexto do Brasil colônia, a elite portuguesa no oferecimento da educação para os “filhos homens”. Em relação à população negra, pode-se afirmar que “[...] os/as negros/as não eram considerados seres humanos pela Igreja e nem cidadãos pelo Estado – ficavam à margem de qualquer direito, ainda mais do direito à educação” (GUIMARAES-IOSIF, 2009, p. 41).

Segundo Saviani (2013, p. 76),

[...] a educação brasileira desenvolveu-se, principalmente, por influência da pedagogia católica (a pedagogia tradicional de orientação religiosa), com os jesuítas, que, praticamente, exerceram o monopólio da educação até 1759, quando foram expulsos por Pombal. A partir daí, tenta-se desencadear uma interpretação da questão educacional à luz da pedagogia tradicional leiga, ou seja, pedagogia inspirada no liberalismo clássico. Isso demonstra o empenho de Pombal em pautar-se pelas ideias do Iluminismo e rever a cultura e a

instrução pública [...]. Obviamente, isso não significou a exclusão da influência católica na educação, mas, sim, a quebra de seu monopólio.

É necessário observar que no período de 1759 (a descoberta do ouro no Brasil) até 1888 (abolição dos escravos), a questão educacional não era prioridade na agenda política, isto é, ainda que as instituições sociais (Igreja e Estado) estivessem num processo de disputa entre si, o que se percebe nessa análise histórica é a omissão das classes dirigentes, assim como o descaso das mesmas a respeito da educação popular, apoiando a ampliação das desigualdades educacionais e sociais (GUIMARAES-IOSIF, 2009, p. 41).

A escola da antiga ordem ou a escola do Império, sem o efetivo controle do Estado, eram escolas isoladas, “[...] casas sem ar, sem luz, meninos sem livros, sem método, escolas sem disciplina, mestres tratados como párias” (CARVALHO, 2003, p. 24). Como funcionavam as escolas isoladas? Nas escolas isoladas era um professor com uma turma (método individual). Esse professor era remunerado pelo Estado ou por particulares e as aulas funcionavam na casa do mesmo, em salas alugadas ou cedidas pelos poderes públicos e por pessoas físicas ou na igreja; ou seja, as aulas poderiam acontecer em diversos lugares. À vista disso, existia a confusão no entendimento entre cultura escolar e cultura da população; conseqüentemente, o conhecimento escolarizado era o conhecimento do professor. Então, o que se destinava para as crianças pobres era a instrução das primeiras letras e as quatro operações – ler, escrever e contar tão somente; isso significa que não havia a preocupação com a mudança de comportamento das mesmas e seus valores (VAGO, 2000).

A concepção humanista tradicional leiga é evidente na crença do papel libertador da escola, assim como a fé inquestionável na ciência fez da educação popular um instrumento fundamental para a política. Além disso, a perspectiva iluminista percebia o sistema educacional subordinado ao controle estatal, isto é, o Estado empenhado com “[...] a visão do ‘moderno’, do ‘laico’, e com valores descritos como ‘civilizados’, ‘iluminados’. Por isso era necessário laicizar os docentes” (KREUTZ, 1999, p. 85).

É no cenário da Proclamação da República (período de 1889 até 1930) que a escola da antiga ordem sofreu críticas, pois a reafirmação das desigualdades sociais como consequência da omissão das classes dirigentes bem como a ausência do controle do Estado demonstrou as marcas do Império, por exemplo: professores mal

remunerados e despreparados, alunos sem livros, conseqüentemente, uma escola que não tinha “o lugar próprio”, precária, que precisava desaparecer para a inserção da nova escola no universo moderno, complexo e industrial.

Segundo Neira (2018b, p. 103),

O pensamento moderno é adepto das grandes narrativas (metanarrativas), daqueles saberes considerados universais e que se propõem a explicar qualquer coisa em qualquer lugar. [...] na Modernidade, o sujeito assume o centro de suas ações com relação ao pensamento, fala e produção.

O pensamento moderno, científico, apoiado na crença dos intelectuais e políticos republicanos, visualiza a escola como instituição que tem o poder, realiza o progresso, está preparada para a formação do homem moderno rumo à transformação social; assim, constrói a nação e o Estado próspero, de acordo com a educação moral, intelectual e física para a classe popular. A escola está na qualidade de local do saber autorizado, certificado e legitimado para superar a ignorância (SOUZA, 1998).

À luz de Carvalho (2003), para construir o país como nação, era preciso organizá-lo e isso era tarefa das elites, visto como o cérebro, a cabeça que dirige o desenvolvimento dessa sociedade orgânica. Desse modo, molda a educação e no interior da mesma unifica, disciplina, moraliza. Igualmente, não há espaço para a ignorância, já que a mesma é considerada um câncer que coloca a nação na condição de subalterna. A escola surge para corrigir essa ignorância, e assim equacionar o problema, expandindo a instrução e transmitindo os conhecimentos acumulados e sistematizados pela humanidade. Contudo, esse projeto não alcançou o sucesso que almejava, pois, no esboço da universalização, desconsiderou a multiplicidade étnica e cultural. Assim sendo, nem todos e todas que ingressavam eram bem-sucedidos, bem-sucedidas, e nem todos e todas que eram bem-sucedidos, bem-sucedidas correspondiam ao tipo de sociedade que se queria concretizar (SAVIANI, 1999).

Nesse processo, isso significa pensar na democratização da cultura e na função política da escola nas sociedades modernas (SOUZA, 2000). Em concordância com Rossi (2005), a população brasileira formou-se por múltiplas etnias e culturas. Isso significa que os imigrantes que vieram para o Estado de São Paulo criaram escolas de diferentes nacionalidades. Por isso, o processo da universalização pautado no projeto homogeneizador da cultura nacional não obteve êxito na escola pública, que encontrou uma clientela heterogênea. Sendo assim, o imigrante desafiava as

iniciativas do Estado que buscava legitimar a cultura da identidade nacional a partir do conhecimento republicano. Assim, a organização da escola (fundamentada no conhecimento republicano) não reconhecia a heterogeneidade, pois a mesma era “[...] uma agência centrada no professor, na professora, o/a qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos educandos e educandas. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos” (SAVIANI, 1999, p. 18).

Essa teoria da educação e essa escola tradicional sofreram críticas. Então, um amplo movimento de reforma surge, o chamado “escolanovismo”. De acordo com Guimaraes-Iosif (2009), são os “Pioneiros da Educação”¹⁵ que defendiam a criação de uma nova escola, uma proposta difundida no Brasil pelo norte-americano John Dewey, na qual a aprendizagem aconteceria a partir da prática e da experiência vivenciada pelos educandos e educandas; quer dizer, o aprender a aprender, o aprender fazendo. Vê-se, assim, uma proposta mais alcançável e democrática com a metodologia de ensino menos tradicional. Segundo Saviani (2007a, p. 17),

A teoria da educação ganha, então, autonomia em relação à filosofia da educação, devendo buscar apoio nas ciências, já que é através do método científico que nos é possível ter acesso aos elementos empíricos que caracterizam a vida dos educandos. Eis porque a pedagogia nova será uma teoria que buscará se revestir do atributo de cientificidade, seja, apoiando-se nas ciências já constituídas, com destaque para a biologia, a psicologia e a sociologia, seja procurando tornar científica a própria pedagogia por meio das escolas e classes experimentais. Orientada pelos princípios da pedagogia nova, a prática pedagógica, tal como se patenteia no escolanovismo, irá valorizar a atividade, as experiências, a vida, os interesses dos educandos.

Esse princípio pedagógico, quando comparado à pedagogia tradicional, evidencia uma mudança significativa, “[...] de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia” (SAVIANI, 1999, p. 21). Desse modo, o(a) professor(a) assume o papel de orientador(a) da aprendizagem, considerando que a mesma aconteceria num ambiente estimulante, de relação intersubjetiva entre discentes e docentes; contudo, a iniciativa principal desse processo de aprendizagem seria dos estudantes, o que confere a ideia de espontaneidade, isto é, a relevância de aprender a aprender (SAVIANI, 1999). Segundo Saviani (2013, p. 17),

¹⁵ Os educadores Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira (GUIMARAES-IOSIF, 2009, p. 50).

Tendo claro que é o fim a atingir que determina os métodos e processos de ensino-aprendizagem, compreende-se o equívoco da Escola Nova em relação ao problema da atividade e da criatividade. Com efeito, a crítica ao ensino tradicional era justa, na medida em que esse ensino perdeu de vista os fins, tornando mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que transmitia. A partir daí, a Escola Nova tendeu a classificar toda transmissão de conteúdo como mecânica e todo mecanismo como anticriativo, assim como todo automatismo como negação da liberdade. Entretanto, é preciso entender que o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos.

É evidente que esse tipo de escola exige maiores investimentos. Sendo assim, a “Escola Nova” não resolveu o problema da exclusão; na verdade, intensificou as desigualdades educacionais, sociais, de raça, já que organizou escolas experimentais para a minoria, ou seja, grupos da elite. Essa intensidade das desigualdades pode ser explicada da seguinte maneira: há o aperfeiçoamento da qualidade de ensino para as elites e o descaso, a despreocupação para as camadas populares, e isso provoca o rebaixamento do nível de ensino (SAVIANI, 1999).

Em resumo, a década de 1920 é marcada pela influência do escolanovismo. Em 1924, é fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE). A Igreja Católica também questiona o seu espaço; assim sendo, a Associação dos Educadores Católicos (AEC) se opõe à ABE. Outro momento histórico importante ocorre em 1932, ou seja, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Em 1969, do ponto de vista legal, a influência tecnicista já estava presente, reformulando o curso de pedagogia (SAVIANI, 2013).

Nesse sentido, é importante explicar que a “[...] concepção produtivista de educação [...] impulsionada pela ‘teoria do capital humano’ formulada nos anos 50 do século XX, se tornou dominante no país a partir do final da década de 1960 permanecendo hegemônica até os dias de hoje” (SAVIANI, 2007b, p. 121). No entanto, é possível perceber uma relação entre a concepção analítica e a teoria da educação (pedagogia) tecnicista, pois ambas têm em comum, por exemplo, os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, assim como os pressupostos da objetividade, neutralidade e positividade do conhecimento. Desse modo, compreende-se que a concepção analítica atende tão somente ao nível da filosofia da educação (ou seja, não adota os outros níveis, a pedagogia e a prática pedagógica). Dessa maneira, a função própria da filosofia é determinada pela análise da linguagem, logo, a filosofia da educação será entendida como análise da linguagem educacional. Então, essa concepção não tem o objetivo de analisar e explicar o próprio fenômeno educativo e/ou orientar a prática pedagógica. De tal modo que há uma relação indireta

entre a concepção analítica e a pedagogia tecnicista, já que essa última não deriva da concepção analítica, porém, as afinidades nos pressupostos e princípios demonstram uma tendência correlata na “concepção produtivista de educação” (SAVIANI, 2007a).

Assim, a expansão do ensino no Brasil veio marcada pela visão tecnicista, organizando o ensino brasileiro no período da ditadura militar de acordo com os ditames do taylorismo-fordismo, a lógica empresarial que buscava transportar para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigentes nas fábricas (PINTO, 2013).

Nesse termo, a pedagogia tecnicista pressupõe a neutralidade científica, fundamentada nos princípios da racionalidade, produtividade, eficiência, tornando o processo educativo objetivo e funcional. Desse modo, diminui as interferências subjetivas dos docentes e discentes, definindo em nome da eficiência o que os(as) professores(as), os(as) educandos(as) devem fazer, do mesmo modo, como e quando o farão; ou melhor, são executores de um processo de decisão dos especialistas. “Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o tele-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc.” (SAVIANI, 1999, p. 24). O importante para essa pedagogia era aprender a fazer. De acordo com o mesmo autor,

[...] a pedagogia tecnicista vai se pôr como uma teoria que busca explicar o fenômeno educativo a partir de sua descrição empírica, visando chegar a enunciados operacionais suscetíveis de orientar a prática educativa e dando origem, assim, à prática pedagógica tecnicista. Na verdade, ela se põe como um ramo científico, já que sua base teórica deriva do behaviorismo, uma das correntes que se empenharam em garantir à psicologia o atributo de cientificidade, diferenciando-se da psicologia anterior, chamada de psicologia filosófica e racional. Filosoficamente, a matriz dessa corrente pedagógica remete ao positivismo, na versão que se difundiu na segunda metade do século XX sob a forma estrutural-funcionalismo. (SAVIANI, 2007a, p. 18).

Nessa lógica, a educação contribuirá na resolução do déficit social na medida em que forma educandos(as) eficientes, competentes, logo, indivíduos que colaboram para o aumento da produtividade da sociedade capitalista brasileira. Portanto, a questão do déficit é representada de diferentes maneiras: na pedagogia tradicional, era a ignorância; na pedagogia da escola nova, era o sentimento de rejeição (anormalidade); nessa teoria pedagógica (tecnicista), era a incompetência. Desse modo, a escola era visualizada como um subsistema que tem o dever de oferecer um treinamento eficiente para a realização de várias tarefas exigidas pelo sistema social (SAVIANI, 1999). De acordo com Saviani (2013, p. 77),

A influência tecnicista, então, impõe-se; é na década de 1970 que o regime militar tenta implantar uma orientação pedagógica inspirada na assessoria americana, através dos acordos MEC-USAID, centrada nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade, que são as características básicas da chamada pedagogia tecnicista. [...] Boa parte dos educadores não aceita a educação oficial e busca articular as críticas ao regime militar, autoritário e tecnocrático, à sua proposta educacional.

Assim, os anos de 1960 e 1970 foram os anos da revolta contra o autoritarismo, considerando as profundas influências das pedagogias críticas. Diante disso, buscou-se criticar a educação, pois pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista (teorias não críticas) não apresentaram as respostas para resolver os déficits sociais, ambas imersas numa estrutura que olha para a educação na qualidade de despesa e não de investimento. Em razão disso, surge o caráter reprodutivista, quer dizer, a percepção crítica a respeito do insucesso das teorias não críticas, porém, exibe-se o papel de reprodução das relações sociais de produção. Por conseguinte, a escola atende apenas aos interesses dos grupos dominantes e, nesse enfoque, não é possível a educação antirracista, uma vez que a sociedade brasileira é capitalista e racista.

Nesse segmento, pode-se afirmar que as teorias reprodutivistas explicam o funcionamento da estrutura da escola, sendo esta constituída com o fim em si mesma. Nessa lógica, a escola não poderia ser diferente do que é, porque reproduz a sociedade capitalista; reproduz no seu papel social a dominação e a exploração, assumindo a natureza seletiva, do mesmo modo, admitindo o caráter segregador e marginalizador (SAVIANI, 1999). À vista disso, a questão da prática pedagógica está ausente. A concepção crítico-reprodutivista é percebida como teoria científica que explana os mecanismos sociais que obrigam o papel reprodutor da educação, independentemente do tipo de prática pedagógica que venha a ser inserida (SAVIANI, 2007a). Por que essa concepção é crítica? Saviani (2013, p. 78) chama

[...] essa corrente de crítico-reprodutivista porque não se pode negar seu caráter crítico, se entendermos por concepção crítica aquela que leva em conta os determinantes sociais da educação, em contraposição às teorias não críticas, que acreditam ter a educação o poder de determinar as relações sociais, gozando de uma autonomia plena em relação à estrutura social [...]. Mas, além de críticas, as teorias em questão são reprodutivistas, no sentido de que chegam invariavelmente à conclusão de que a educação tem a função de reproduzir as relações sociais vigentes. Sendo assim, essa concepção não apresenta proposta pedagógica, além de combater qualquer uma que se apresente [...] no período de 1975 e 1978, era confundida com a concepção dialética.

Perante o exposto, é possível concluir que as teorias pedagógicas não críticas (pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista) tentaram ingenuamente responder à questão do déficit (a precariedade de acesso e permanência na educação); assim, a população negra e pobre, no descaso do Estado, foi jogada à margem, delineada no padrão do “marginal”. Por isso, a concepção pedagógica dialética ou histórico-crítica ganha relevância e urgência para pensar e repensar a educação antirracista e os saberes identitários que são construídos nessa perspectiva democrática.

O que diferencia a concepção pedagógica dialética ou histórico-crítica das demais concepções? Do ponto de vista do modo de articulação entre os níveis, isto é, o nível correspondente à filosofia da educação, o nível da teoria da educação (pedagogia) e o nível da prática pedagógica, pode-se dizer que todos estão presentes nessa concepção e estabelecem relações recíprocas entre si. É importante entender, nessa perspectiva, que o lugar da prática pedagógica não é especificamente num momento de aplicação da teoria da educação; é o começo, meio e fim cuja coerência e eficiência são mediadas e asseguradas pela filosofia e teoria educacional (SAVIANI, 2007a). Segundo Saviani (2013, p. 80),

Em suma, a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história.

Em concordância com Gasparin (2005) e Pina (2008), o primeiro passo para desenvolver a pedagogia histórico-crítica (de acordo com a proposta de Saviani) é a “prática social”, isto é, a leitura da realidade; assim, com base no tema a ser estudado, relaciona-se o conteúdo com a vida cotidiana, mobilizando os discentes na construção do conhecimento. O próximo passo refere-se à “problematização”, então, ocorre a identificação da prática social, o anúncio dos conteúdos e, posteriormente, a vivência dos mesmos; assim sendo, é no processo de problematização que as questões da prática social serão descobertas, debatidas para além da dimensão conceitual-científica (dimensões social, econômica, cultural, histórica, política, ideológica, entre

outras). É importante ressaltar as razões sociais pelas quais se aprende o conteúdo proposto.

Na sequência metodológica da pedagogia histórico-crítica, o próximo passo é a “instrumentalização”, entendida da seguinte maneira: o conteúdo assimilado é uma ferramenta cultural, recriada e incorporada para a transformação social da realidade. Já a “catarse” é a manifestação da apropriação dos novos instrumentos teóricos e práticos (PINA, 2008). É a “[...] efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2006, p. 72). E, por fim, a “prática social final” que conclui o método pedagógico em questão. Nessa perspectiva, é nesse momento que os discentes apresentam uma nova postura diante da realidade; ou seja, o conteúdo estudado propõe novas ações, pois a leitura da prática social evidencia as possibilidades de intervenção e transformação, já que está mais bem elaborada na apropriação do conhecimento (PINA, 2008).

De acordo com Caparroz e Bracht (2007), espera-se que o(a) professor(a) construa, reconstrua, reinvente sua prática pedagógica com referência em ações, experiências, assim como em reflexões e teorias, de modo que a apropriação de teorias seja autônoma e crítica, ou melhor, reflexo da ação de um sujeito autor(a). Assim sendo, é necessário explanar as teorias pedagógicas da educação física.

3.1.1 Teorias críticas do currículo na educação física

Muito se discutiu sobre as teorias pedagógicas da educação física, assim sendo, será realizada uma breve apresentação, com base em estudos de alguns autores e autoras que investigaram a trajetória da área no Brasil, como Bracht (1999), Lavoura, Botura e Darido (2006), Nunes e Rúbio (2008).

Ao longo da trajetória da educação física, conhecida como área que trata pedagogicamente do corpo, este componente curricular constituiu-se por diversas abordagens de ensino que se desenvolveram a partir de estudos em diferentes matrizes filosóficas, isto é, antropologia, sociologia, psicologia, teorias da educação, filosofia, entre outras. Do mesmo modo, a área se fez nas múltiplas tendências curriculares que expressam diferentes pontos de vista e defendem um tipo de sociedade, racista ou antirracista, democrática ou antidemocrática, ou seja, delineando a construção dos sujeitos num tempo, espaço e ensino sócio-político,

caracterizando o papel social da escola, da educação física, fundamentado nas teorias da educação. Em razão disso, há muitas teorias pedagógicas na área, que se constituíram sobretudo a partir da década de 1980.

Em defesa do papel da educação física existiu e existe um debate intenso a respeito de novas propostas que tentam superar as práticas pedagógicas direcionadas tão somente à manutenção do esporte e/ou à proeminência na aptidão física. Assim, especialmente, a partir do final da década de 1970, outras especificações, outros ideais de ser humano e de sociedade surgem dos estudos teóricos da educação, ou seja, a disseminação das ideias críticas, progressistas e socialistas. Desse modo, nas décadas de 1970, 1980, a educação física apropria-se das discussões pedagógicas, com base nas ciências humanas, especialmente, a sociologia e a filosofia da educação de orientação marxista (BRACHT, 1999). Para Oliveira (1994, p. 95),

Os anos 1970 incorporaram elementos da pedagogia ao corpus teórico da Educação Física brasileira, ainda que em sua versão tecnicista, via didática. O velho jargão de que a Educação Física é educação tornou-se realidade. Apenas nos anos de 1980 parece surgir a perspectiva de Educação Física como prática social. Até o final dos anos 1970, apesar de pedagogizada, a Educação Física ainda não era analisada em suas implicações políticas.

Nesse cenário, até a década de 1970, a educação física apresentava a intervenção educativa em relação ao corpo (caráter pedagógico), com base na biologia. A educação integral (caráter biopsicossocial) confere à área a especificidade no desenvolvimento da aptidão física e esportiva, porém não considera uma área legítima no âmbito escolar (BRACHT, 1999). É justamente a legitimidade que a educação física buscou e ainda busca na escola, assim como a sua própria identidade que está em crise e precisa urgentemente ser reconstruída.

Segundo Pina (2008, p. 167),

Os crescentes questionamentos que ganharam força na década de 1980 colocaram em crise esse quadro de referências que havia direcionado a educação física por mais de um século. A inflexão na área, configurada como uma crise de legitimidade abriu um período de buscas para se construir a autonomia pedagógica da educação física frente a um quadro histórico de vínculo ao projeto dominante.

É no fim da década de 1970 que muitos debates ocorreram na chamada “crise da educação física brasileira”, dentre eles, a formação profissional, o mercado de trabalho, a política, a ideologia da educação física e do esporte, entre outros. Do mesmo modo, observa-se com cuidado os mencionados processos e percebe-se que

a análise crítica a respeito do paradigma da aptidão física ocasionou o movimento renovador nessa disciplina na década de 1980, pois os docentes renunciaram ao modelo biomédico e à hegemonia do esporte (projeto dominante), demonstrando, por exemplo, a inserção das ciências humanas e sociais no contexto da área (BRACHT, 1999).

Sendo assim, a partir desse período ressaltam-se as seguintes tendências psicomotricidade, desenvolvimentista, construtivista, crítico-superadora, crítico-emancipatória, saúde renovada, parâmetros curriculares nacionais (PCNs), entre outras (DARIDO; RANGEL, 2005).

Diante do exposto, destacam-se as propostas pedagógicas que demonstram a influência das teorias educacionais críticas. Nesse momento histórico (década de 1980), a educação física se viu nas teorias críticas do currículo, motivada pelo pensamento de autores(as) marxistas. Com base nas ideias de Paulo Freire, Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, as abordagens críticas do ensino são manifestadas na área, como, por exemplo, as abordagens denominadas de crítico-superadora e crítico-emancipatória.

Nesse segmento, um importante momento histórico para a educação e, em especial, para a educação física escolar foi a publicação da obra *Metodologia do Ensino de Educação Física*, realizada pelo Coletivo de Autores (SOARES *et al.*, 1992), na década de 1990. Trata-se de uma obra que expõe a reflexão crítica a respeito da cultura corporal, orientada na pedagogia histórico-crítica que defende a tematização dos conteúdos de maneira crítico-superadora, com o objetivo de formar educandos(as) conscientes da realidade social em que vivem, logo, sujeitos históricos e críticos. A leitura que essa abordagem traz é a interdependência entre os diferentes conteúdos da cultura corporal (dança, ginástica, luta, jogo, esporte) e os problemas sócio-políticos, por exemplo, preconceitos raciais e sociais (PINA, 2008).

Segundo Lavoura, Botura e Darido (2006), fundamentada na análise fenomenológica do movimento, proposta por Merleau-Ponty, de acordo com as contribuições da pedagogia crítica de Paulo Freire, apresenta-se a tendência crítico-emancipatória¹⁶. Nessa concepção, defende-se o ensino crítico, o processo de emancipação dos(as) educandos(as); do mesmo modo, considera-se que o

¹⁶ O principal autor é Elenor Kunz (cf. BRACHT, 1999, p. 80).

movimento humano é o diálogo do ser com o mundo, sendo esse mesmo ser um ser do mundo, oferecendo o sentido e o significado no “se-movimentar” de ser humano.

Para Neira (2018b, p. 100),

Professores que atuam com base nos princípios teóricos da pedagogia crítica não abordam conteúdos desconectados da vida social. As temáticas que compõem o currículo advêm das decisões coletivas estabelecidas com a comunidade escolar. Após a Assembleia de Escola, a Assembleia Docente e a conversa com os alunos, o grupo problematizará uma determinada manifestação cultural a partir dos conhecimentos disponíveis.

A pedagogia crítica tem a proposta de analisar os conteúdos a partir da ótica da classe trabalhadora. Divulga que a relação educação e sociedade é motivada dialeticamente, isto é, a escola é influenciada pela sociedade e vice-versa. Neste sentido, o papel dos(as) educadores(as) críticos(as) está em proporcionar a democratização dos saberes universais. Dessa maneira, entende-se o papel que o ambiente escolar representa no interior de uma sociedade marcada pelas relações de poder e de disputa identitária. Para a concepção da pedagogia crítica, o ser humano constrói a sua própria existência, e tem o dever “[...] de atuar frente às possibilidades históricas de transformação das suas condições de vida desde que possa refletir criticamente sobre a realidade” (NUNES; RÚBIO, 2008, p. 71). Assim sendo, a ideia é eliminar as relações de exploração e opressão no contexto social.

Segundo Pina (2008), é possível falar sobre “Atividade Física e Saúde”, de acordo com o método dialético apresentado pela pedagogia histórico-crítica (essa teoria da educação já foi descrita neste capítulo, considerando a contribuição dos estudos do autor Dermeval Saviani). Assim, o autor revela nessa experiência que inicialmente os(as) educandos(as) reproduziram o discurso dominante, a respeito da relevância da educação física situada na obtenção da saúde por meio da prática de atividade. A partir de uma leitura crítica, construindo com os discentes um novo entendimento, ultrapassando o senso comum, apresentou-se o objetivo geral na unidade didática, ou seja,

[...] conhecer relações existentes entre exercício físico e saúde, a fim de adquirir uma consciência crítica sobre o tema e assumir um compromisso efetivo com a superação dos problemas sócio-políticos atuais que determinam a obtenção da saúde (PINA, 2008, p. 159).

Nesse exercício de análise foi possível perceber que o debate no campo educacional influencia a educação física. Dessa forma, compreendem-se, principalmente, a contribuição da pedagogia histórico-crítica, isto é, a proposta crítico-

superadora, bem como a inspiração na pedagogia crítica de Paulo Freire, denominada de proposta crítico-emancipatória. Do ponto de vista histórico, o atual momento evidencia a diversidade, ou seja, as identidades (cultura, raça/etnia, gênero, sexualidade, deficiência, religião, região, classe social) que ficaram fora do projeto dominante, no país da diversidade; assim sendo, a crise das identidades ocorre dentro e fora do âmbito escolar. À vista disso, em que medida a educação física, quando começa a pensar criticamente a sua trajetória, consegue demonstrar experiências pedagógicas para conquistar o projeto de educação democrático, pautado na diversidade étnico-racial? Esta tarefa exigirá a reconstrução da sua própria identidade, que deverá representar a sua autonomia intelectual.

3.2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E CULTURA NEGRA: CAMINHOS PARA UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE RESISTÊNCIA

Após a análise histórica a respeito das teorias da educação e das teorias críticas na educação física, é importante ressaltar algumas possibilidades pedagógicas, enquanto tentativas para descolonizar o currículo e reafirmar a relevância do Movimento Negro Educador e a sua manifestação à diferença. Nesse processo, consideram-se os saberes produzidos na tensão regulação-emancipação sociorracial, apresentando a pedagogia da diversidade, que resulta das ações dos movimentos sociais, por exemplo, o movimento da educação popular e a contribuição de Paulo Freire. Pode-se dizer que a luta por essa proposta pedagógica está presente nos movimentos sociais desde os anos de 1950 e 1960, conseqüentemente, um desafio para a educação (GOMES, 2017).

O mencionado processo histórico consiste em perceber que a ação de ensinar é também a ação de “conquistar a cidadania”. Isso significa a participação efetiva das cidadãs e dos cidadãos nas decisões políticas, considerando a escola uma via para a conquista de igualdade de direitos, conseqüentemente, de cidadania crítica. Assim, é indispensável questionar, no contexto da educação física, o papel político das mulheres negras que expõe outras noções de cidadania, quer dizer, “[...] a violência que atinge as comunidades quilombolas, a intolerância religiosa, o extermínio da juventude negra, a LGBTfobia, o feminicídio de mulheres negras e a ditadura da beleza eurocentrada” (GOMES, 2017, p. 74). Cabe destacar que o presente texto problematiza algumas questões a respeito da inter-relação de gênero e raça,

apresentando como possibilidade a perspectiva da “interseccionalidade” para o avanço das ações pedagógicas antirracistas.

O processo de reconstrução da educação física escolar expressa os desafios e as reflexões a respeito da necessidade de ressignificar a prática pedagógica na perspectiva da educação antirracista, considerando a desconstrução de discursos de exclusão, negação da corporeidade negra, repensando os processos de discriminação racial no ambiente escolar e na sociedade brasileira.

Assim, pode-se notar particularmente no espaço da educação brasileira, o intenso diálogo a respeito da cultura, isto é, suas inúmeras vertentes: cultura escolar, cultura indígena, cultura negra, multiculturalismo, cultura da escola e outras. E qual o significado dessa convocatória no uso do termo cultura? Mais que uma moda, jargão pedagógico e/ou transformação de paradigmas, o fato é que a palavra cultura está no vocabulário pedagógico, logo, reflexo da ação de lutas antirracistas, resistências e enfrentamentos dos movimentos sociais, setores populares, grupos sociais e étnicos (GOMES, 2003a).

Segundo Candau (2013), não existe educação desvinculada dos processos culturais do contexto em que se situa. Nesse caso, a educação está imersa, o que significa afirmar que não é possível criar uma experiência pedagógica “desculturalizada”, ou melhor, isenta totalmente das questões culturais da sociedade. Assim sendo, a relação entre educação e cultura(s) é inseparável, de tal modo que ambas estão profundamente entrelaçadas e não podem ser analisadas distantes dessa intrínseca articulação.

De acordo com Gomes (2008, p. 28),

Por isso, mais do que uma multiplicidade de culturas, no que se refere ao seu número, variedade ou “pluralidade”, vivemos no contexto das diferentes culturas, marcadas por singularidades advindas dos processos históricos, políticos e também culturais por meio dos quais são construídas. Vivemos, portanto, no contexto da diversidade cultural e esta, sim, deve ser um elemento presente e indagador do currículo. A cultura não deve ser vista como um tema e nem como uma disciplina, mas como um eixo que orienta as experiências e práticas curriculares.

Assim, assumir a diversidade no currículo pressupõe entender a trajetória da formação humana e a devida atenção na inter-relação entre representação, identidade e poder, que se intensifica na política da diferença. Nesse movimento sociopolítico, os grupos se definem mediante múltiplos conceitos, categorias (classe, raça, etnia, gênero, idade, profissão, religião, gostos e preferências diversas, entre outros),

anunciando sua identidade e representação. Na relação de disputa de poder entre os grupos, as representações e identidades são validadas. Contudo, os grupos que lutam pela própria representação, tal como a construção e divulgação da mesma, resistem à hegemonia das identidades dominantes ainda que desprovidos de poder (NEIRA, 2011).

Nesse enfoque, o desafio da educação física (e da educação) é promover a cultura, sobretudo a cultura negra, na qualidade de eixo orientador das experiências e práticas curriculares, delineando um projeto educativo que exerce a formação cidadã. Para Moreira e Candau (2003), esse projeto educativo deve compreender a diferença e o multiculturalismo, pois o âmbito escolar é um espaço de “cruzamento de culturas”¹⁷, tecido por conflitos, tensões, indagações, experiências que reafirmam a construção da história (fundamentada na educação democrática) como possibilidade para o bem-viver. Em concordância com Neira, Françoso e Françoso (2015, p. 871),

Um currículo multiculturalmente orientado na perspectiva crítica rejeita as posições conservadoras e liberais sobre a diversidade, que têm como premissa a simples convivência entre culturas diferentes, e direciona seus esforços na análise dos processos discursivos pelos quais as identidades são formadas.

Segundo McLaren (2003), a importância social delineada na obrigação da escola para o enfrentamento de questões relativas ao processo de escolarização homogêneo deverá entender que o multiculturalismo revolucionário tem a proposta de libertar os oprimidos de significados que os caracterizam como subalternos, uma vez que a relevância desse ideal corresponde à mudança no papel social da escola. Diante disso, o ideal é ultrapassar o multiculturalismo crítico, isto é, alcançar o multiculturalismo revolucionário no contexto escolar; porém, esse processo exige paciência e construção histórica. Segundo Gerez e David (2009), nesse sentido, entende-se a importância do currículo multicultural crítico da educação física, no qual os conhecimentos devem promover a reflexão dos discentes sobre as diferenças de gênero, preconceitos, classe. No entanto, não há uma renúncia das ideias da modernidade nessa proposta pedagógica, mesmo com a evidência nos temas da pós-modernidade, por exemplo, identidade, linguagem, diversidade cultural e outros.

Nessas circunstâncias, os docentes das redes estaduais, municipais, localizados em diversas cidades brasileiras, apresentam dificuldades significativas em

¹⁷ O termo “cruzamento de culturas”, é uma contribuição dos estudos de PÉREZ GÓMEZ, Angel. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 1998.

dois aspectos: fazer da cultura um eixo central do currículo e questionar o modo de examinar a orientação multicultural das suas práticas pedagógicas (MOREIRA; CANDAU, 2003).

Segundo Neira (2018, p. 13),

[...] a inclusão dos saberes docentes nos cursos de licenciatura ou de formação continuada não é tão comum. Ainda mais rara é a emergência de propostas curriculares baseadas nesse tipo de conhecimento. Ao menos no campo da Educação Física, até recentemente, não se tinha notícias de algo parecido. As teorias curriculares nascidas na segunda metade do século passado – psicomotora, desenvolvimentista, saúde renovada e crítica – resultaram de trabalhos científicos, foram adotadas nas propostas oficiais, ensinadas nas universidades e, só então, chegaram às escolas.

É inegável que o trabalho docente está cada vez mais precário, as lacunas e as dificuldades na vivência da formação atrapalham o entendimento, o desenvolvimento da cultura, enquanto eixo central das práticas escolares, principalmente a cultura negra. Diante disso, as teorias curriculares alcançam o espaço escolar, porém o(a) professor(a) não tem tempo de conhecê-las; logo, não há apropriação, não há experiências, não há um processo de adaptação para a realidade vivida desse docente. Em outras palavras, o(a) professor(a) se vê num processo de anulação do próprio trabalho, do papel da educação e da educação física, pois é incomum propostas curriculares fundamentadas nos saberes docentes da área, ocasionando o contexto de insegurança docente. Para Rúbio e Nunes (2008), pensar na conjuntura da formação inicial e continuada, das condições de trabalho, é constatar que a atuação do profissional de ensino encontra-se em níveis distantes de ser solucionada (RÚBIO; NUNES, 2008). Para Moreira e Candau (2003, p. 157),

Será necessário que o docente se disponha e se capacite a reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados. Tais mudanças nem sempre são compreendidas e vistas como desejáveis e viáveis pelo professorado. Certamente, em muitos casos, a ausência de recursos e de apoio, a formação precária, bem como as desfavoráveis condições de trabalho constituem fortes obstáculos para que as preocupações com a cultura e com a pluralidade cultural, presentes hoje em muitas propostas curriculares oficiais (alternativas ou não), venham a se materializar no cotidiano escolar.

É uma tarefa difícil e, nessa concepção, é preciso superar a ideia de simples convivência entre as culturas diferentes; assim, requer do profissional do ensino um novo posicionamento político na prática pedagógica. Para Stoer e Cortesão (1999), Moreira e Candau (2003) e Gomes (2008), é preciso entender que a prática pedagógica multiculturalmente orientada, exige a descontinuidade do “daltonismo

cultural”. Segundo Gomes (2008), essa é uma manifestação pedagógica que anula as identidades dos discentes na lógica da igualdade universal; assim, todos os educandos e todas as educandas são idênticos. Diante do exposto, o rompimento do daltonismo cultural e da visão monocultural da dinâmica escolar exige o processo de desconstrução e desnaturalização dos estereótipos, bem como as supostas verdades (fundamentadas no padrão da normalidade) que delineiam a cultura escolar e a cultura da escola.

Por essa razão, busca-se a “[...] pedagogia da diversidade que considere a questão étnico-racial como um dos elementos centrais dada a sua forte presença na construção histórica, social, cultural política e identitária da nossa sociedade” (GOMES *et al.*, 2010, p. 71).

No que se refere ao trato da diversidade étnico-racial na formação docente, considerando a educação básica, o ensino superior, há várias lacunas, ausências de debates e diálogos. De acordo com o estudo desenvolvido por Moreira e Candau (2003), cuja finalidade é expor estratégias pedagógicas de combate à discriminação e ao racismo no cotidiano escolar, observou-se que os(as) professores(as) entendem que o processo de combate ao racismo e à discriminação depende de ações coletivas. Desse modo, é possível afirmar que os docentes identificaram o problema da discriminação racial na sociedade brasileira, entretanto, apresentaram dificuldades em reconhecer a própria responsabilidade nos processos de discriminação.

Segundo Pinho (2007), é necessário lembrar que as recentes investigações demonstram que a formação dos professores, das professoras de educação física se deu no ambiente de socialização permeado por ideias racistas, no qual a imagem negativa da população negra é reforçada no processo de branqueamento, por meio da mídia, dos livros didáticos, da religião, desenhando estereótipos étnicos no convívio com pessoas racistas; isto é, os valores da sociedade brasileira racista reafirmam o racismo simbólico e material. Para Gomes *et al.* (2010), diante disso, considera-se a necessidade de repensar os processos formativos, nos quais essa temática atue para promover a mudança de postura dos(as) professores(as), de modo que haja transformações na percepção dos(as) mesmos(as) a respeito das questões do racismo na educação brasileira e na sociedade (GOMES *et al.*, 2010).

No que se refere à formação de professores(as), é importante lembrar da dimensão institucional que proporciona as condições de trabalho do docente, em destaque o regime de trabalho que interfere nas possibilidades da formação

continuada no âmbito escolar. Do mesmo modo, a dimensão do exercício da docência; isto é, o(a) professor(a) desenvolve um trabalho que reflete o contexto da escola em que atua, no sentido de considerar que as escolas pertencem à mesma rede de ensino, por exemplo a rede municipal de São Paulo. Porém a interação das escolas no contexto institucional se diferencia (PINTO, 2015). Nessa circunstância, é importante entender que a docência está “[...] para além de uma prática individualista, espontânea e autônoma, assim como para além de uma prática genérica, previamente determinada e controlada” (PINTO, 2015, p. 114).

Assim, ressalta-se que a questão étnico-racial ainda não é o eixo central das ações pedagógicas e o desenvolvimento da temática étnico-racial não diz respeito somente aos docentes sensíveis ao assunto; é necessária e urgente a mudança para que haja um coletivo de docentes preocupados, engajados e articulados no trato pedagógico afirmativo da questão racial (GOMES *et al.*, 2010). À vista disso, há o seguinte questionamento,

Como desconstruir lógicas e imaginários pedagógicos que ainda insistem em reduzir o debate sobre a questão étnico-racial no Brasil ao compromisso político dos militantes e/ou insistem em interpretá-la como uma discussão que diz respeito somente aos negros? (GOMES *et al.*, 2010, p. 65).

São perguntas que permanecem nos estudos sobre a educação das relações étnico-raciais nas escolas, e revelam cada vez mais a necessidade de construção de um perfil político, profissional aberto à diversidade étnico-racial; assim, não diz respeito apenas à população negra, dialoga com a interdependência entre a identidade negra e a identidade branca, isto é, a interpretação das relações raciais na interação do contexto institucional, da unidade escolar, da cultura escolar e do projeto político-pedagógico.

Afirma Munanga (1990) que a análise da identidade negra é um processo em construção, com discursos de resistência, e isso exige um cuidado teórico para não se perder na confusão entre o discurso do militante e sua contraposição ao sistema dominante e a realidade da identidade vivida pela população negra. Em outras palavras, há uma distância entre os discursos. Por isso, essa temática envolve múltiplas questões: históricas, culturais, políticas, psicológicas, econômicas, sociais e ideológicas. Nessa ótica, ressalta-se o processo histórico no qual se desenvolveu a resistência afro-brasileira. Isso significa que a identidade negra é um caminho para

coexistir, é uma *comum-unidade*¹⁸ para recriar as potencialidades da população negra. E, certamente, atenta-se para o fato de que “[...] a identidade do mundo negro se inscreve no real sob a forma de exclusão. Ser negro é ser excluído” (MUNANGA, 1990, p. 113). Por esse motivo, sem desvalorizar as outras questões, insiste-se, resiste-se e persiste-se na identidade negra mais ampla, ou seja, na identidade política.

Segundo Oliveira e Lins (2016, p. 174),

Neste cenário tenebroso, o que está colocado como tarefa política para nós intelectuais, militantes e coletivos engajados numa educação antirracista e emancipatória, tanto nos espaços escolares como nas universidades? Ficou evidente para muitos de nós, nos últimos 15 anos, com o avanço das políticas públicas antirracistas, que algumas disputas seriam necessárias: a disputa política, a disputa epistêmica e a disputa identitária.

A identidade política exige a identificação com a luta antirracista, bem como a atitude de assumir a negritude na postura política profissional, nos espaços de disputa: política, epistêmica e identitária. Desse modo, questionar a identidade negra e a negritude no contexto histórico é apontar a escola como espaço de urgência e desenvolvimento para essas questões. Diante do exposto, é importante lembrar que a “[...] negritude é, sem dúvida, uma reação racial negra a uma agressão racial branca, não poderíamos entendê-la e cercá-la cientificamente sem aproximá-la com o racismo do qual é consequência e resultado” (MUNANGA, 1990, p. 110).

Nesse processo, compreende-se que a construção da negritude é uma escolha, uma possibilidade identitária que se realiza na contraposição das questões de identidade e representações simbólicas determinadas na ótica do referencial hegemônico. Dessa maneira, as escolhas feitas e compostas pelos sujeitos negros mudam o próprio referencial de autoimagem, agindo de forma singular na construção da própria identidade, reafirmando e produzindo a negritude (SCHUCMAN, 2010). No que se refere aos(às) afro-brasileiros(as), para todos(as) que se chamam a si mesmos de “negros(as)”, “[...] o anti-racismo tem que significar, entretanto, antes de tudo, a admissão de sua ‘raça’, isto é, a percepção racializada de si mesmo e dos outros. Isso significa a reconstrução da negritude a partir da rica herança africana” (GUIMARAES, 1995, p. 43).

¹⁸ O termo “comum-unidade” refere-se à ação de jogar no universo da cooperação e da vida, isto é, a oportunidade de sermos juntos no jogo e na vida, rompendo segregações para sermos unidade, aprimorando as nossas vidas em comunidade (BROTTO, 1999).

Nessa concepção, a *negritude*¹⁹ é interpretada, enquanto processo de desenvolvimento, autotransformação contínua de professoras negras e professores negros que assumem um compromisso ético, a identificação com a luta antirracista e a responsabilidade de combate ao racismo no cotidiano escolar. Assim, pode-se dizer que existe o processo de resistência como possibilidade histórica que viabiliza o reconhecimento e a valorização da identidade negra, da identidade profissional negra nas relações étnico-raciais, disseminando, de maneira positiva, a representatividade negra na educação e na cultura.

Segundo Moraes (2006), muito se tem discutido sobre a identidade profissional negra; cabe destacar que, ao assumir a negritude, o docente negro está consciente do racismo, do preconceito racial, da discriminação racial, já tem estratégias de defesa, de resistência para enfrentá-los, não carrega culpa pelas situações de conflito, adversas, tensas, já sabe lidar com esses dilemas que acontecem por causa do seu pertencimento étnico-racial. Segundo Ferreira (2000, p. 84),

[...] passa a sentir-se aceito, com o propósito de vida, a estar profundamente enraizado na cultura negra, sem deixar de perceber as condições às quais está submetido em um mundo que o vê com preconceito. As matrizes africanas passam a ser efetivamente afirmadas.

Reitera-se que existe a constatação do despreparo dos docentes em abordar a história e cultura afro-brasileira e africana, por uma série de fatores (alguns já citados) que ocasionam a insegurança na prática pedagógica. Porém, há também os docentes que participam dos debates políticos no Movimento Negro e outros movimentos sociais. Esses estão atentos à construção teórica sobre a população negra, sua cultura, seus processos de lutas; assim sendo, esses(as) professores(as) revelaram-se mais desafiados à mudança (GOMES *et al.*, 2010).

Em vista disso, há um exemplo que pode ser citado para pensar os novos caminhos na formação de professores e professoras (formação inicial e continuada para as licenciaturas), considerando a estreita relação entre a universidade e a História do Brasil, em particular, a história afro-brasileira, ou seja, a experiência da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Constata-se isso no

¹⁹ “A negritude não deve ser algo garantido, uma natureza fixa, mas um processo de desenvolvimento no qual os indivíduos desempenham um papel, podem assumir alguma responsabilidade e para o qual se pode construir uma relação”. (SALES JÚNIOR, 2006, p. 19).

projeto pedagógico curricular do curso de licenciatura em pedagogia da UNILAB,²⁰ no qual o objetivo geral é formar docentes no sentido de produzir e propagar o conhecimento antirracista, anticolonial, valorizando, promovendo os saberes ancestrais, científicos da África e suas diásporas, enfatizando, assim, as nações que constituem a Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira.

Aqui, há um exemplo, uma perspectiva para ampliar o processo de valorização da história e cultura afro-brasileira, africana para todos os cursos de licenciatura, respeitando as suas especificidades, considerando o compromisso com a Lei nº 10.639/2003, a Lei nº 11.645/2008, o Parecer CNE/CP nº 3/2004, enfatizando a necessidade de desenvolver a cultura negra na escola. Além disso, esse processo envolve posicionamento político, investimento, acompanhamento, avaliação, fiscalização para que a existência da legalidade (letra da lei) se torne atos legítimos; sendo assim estende-se a responsabilidade aos gestores dos sistemas de ensino, das escolas da educação básica (GOMES *et al.*, 2010).

Nesse enfoque, há a contribuição de Rosa (2013, p. 15) que expõe a Pedagogia, quer dizer, uma referência sobre a Educação Popular para os cursos da periferia de São Paulo, com foco na vivência negra, ressaltando o processo de resistência e de anúncio da população negra:

Pedagogia é firmar no fortalecimento de um movimento social educativo que conjugue o que é simbólico e o que é pra encher a barriga, o que é estético e político em uma proposta de formação e de autonomia, que se encoraje a pensar vigas e detalhes de nossas memórias, tradições, desejos, o que temos pra jogar com o que vem de oficial e o que somos a propor para nós mesmos [...].

Tendo em vista as discussões e reflexões, Rodrigues (2015, p. 91) apresenta a sua contribuição,

Há de se pensar que a interpretação multicultural do currículo escolar potencializa as possibilidades de inúmeras alternativas nunca antes pensadas. Heroínas e heróis referenciados pela negritude são tão necessários quanto a própria escola e o que nela se ensina e aprende. Essas e esses se encontram entremeados ao Samba, ao Rap, ao Funk, à Capoeira, ao Maculelê, à Folia de Reis, enfim, a todas as manifestações que, direta ou indiretamente, têm o toque da hibridização das Culturas Negras.

Conforme Gomes (2003a), refletir sobre a cultura negra no âmbito escolar significa identificar o posicionamento real do que se quer e se espera no processo de

²⁰ Para mais informações sobre a UNILAB, conferir: <http://www.unilab.edu.br/pedagogia-licenciatura/>. Acesso em: 8 dez. 2018.

construção das práticas pedagógicas e dos projetos pedagógicos denominados de multiculturais (atualmente um modismo), e tal posicionamento exige a localização política cultural (sendo o currículo o espaço de disputa de poder). Assim, ressalta-se

[...] que falar de multiculturalismo é falar do jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais dos atores que, por uma razão e outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades [...] (GONÇALVES; SILVA²¹, 1998, p. 11 *apud* ROSA, 2013, p. 104).

A partir disso, é possível direcionar e construir o compromisso político com a luta antirracista, pois a questão racial está intimamente conectada ao conjunto de ações afirmativas, bem como à maneira como os professores, as professoras, negros e negras, não negros e não negras estão inclinados aos debates e à inserção da cultura negra no currículo escolar, reiterando como se posicionam nessa perspectiva e como defendem a mesma.

Ainda, inspira-se na pesquisa de Rodrigues (2015), intitulada *Culturas negras no currículo escolar: apresentando o samba como possibilidade de resistência cultural*, com base nos estudos culturais e no multiculturalismo crítico. Em resumo, os resultados da pesquisa:

[...] a percepção das Culturas Negras a partir de um olhar não restrito ao proposto pelo currículo escolar; a associação dos diversos campos da aprendizagem a partir das Culturas Negras; a percepção da negritude também como possibilidade identitária, ou seja, as questões de identidade antes vistas somente pela ótica do referencial hegemônico, passam a ser compostas também pelo negro, inclusive mudando o próprio referencial de herói e de autoimagem, descobrindo uma identidade ancestral fundada também na negritude como motivo de orgulho; aquisição do comportamento argumentativo para com seus pares, percebendo e reconhecendo as diferentes opiniões também como pertinentes; avanço no rendimento escolar a partir da utilização das Culturas Negras como referencial de ensino e aprendizagem; a construção de um espaço permanente de análise e discussão do racismo; a ampliação do universo temático para além das fronteiras curriculares[...]. (RODRIGUES, 2015, p. vi).

Diante do exposto, é preciso compreender que a cultura negra é construída historicamente por uma comunidade étnico-racial, porém, entendida, enquanto encontro com outros grupos e povos. Essa cultura está inscrita no modo de vida dos(as) brasileiros(as), corpo a corpo com a realidade, independente do seu pertencimento étnico (GOMES, 2003a). No entanto, o Parecer CNE/CP nº 3/2004 comunica que a predominância da cultura negra se dá na conjuntura da população

²¹ GONÇALVES, Luis; SILVA, Petronilha Gonçalves e. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

negra, na qual a diversidade é valorizada nas particularidades que distinguem a população negra dos outros grupos étnicos.

A partir dessa constatação, a intervenção pedagógica não se restringe à articulação dos conteúdos com a história e cultura africana, a religiosidade de origem africana, para definir a cultura negra (SALES JÚNIOR, 2006). Pode-se dizer que é preciso uma proposta de busca pela identidade negra, não só na ênfase da questão das raízes (africanidade), mas, principalmente, o processo histórico que desenvolve o enfrentamento e a resistência afro-brasileira (MUNANGA, 1990). Assim, é possível pensar em diversos temas, por exemplo: Movimento Negro; embranquecimento; representatividade da mulher negra; quilombismo; racismo; mestiçagem, entre outros. Dessa forma, cria-se, recria-se no espaço escolar a cultura negra, a representação simbólica positiva da população negra, na qual a apropriação de docentes e discentes é subjetiva, individual, coletiva e, ao mesmo tempo, ressignifica e potencializa a identidade política, uma vez que se questionam os processos de exclusão na educação básica, ora do ponto de vista do racismo simbólico, ora do ponto de vista do racismo estruturado para que educandos e educandas possam superar a desigualdade étnico-racial dentro e fora do âmbito escolar. Por essa razão, entende-se que a diversidade étnico-racial deve ser o eixo central do currículo; assim, “[...] compreende a discussão e o estudo sobre a diversidade cultural de forma mais ampla, dando destaque à ascendência africana no Brasil e à participação social, cultural, histórica e política dos negros brasileiros” (GOMES *et al.*, 2010, p. 58). Assim, constrói-se, de fato, a sociedade brasileira.

Diante do exposto, a educação física cultural apresenta-se como um caminho possível para enfrentar as desigualdades, delineada pelas interpretações e experiências derivadas da construção dos atores sociais que conhecem e se posicionam contra a produção e reprodução das injustiças sociais na escola (NEIRA, 2018a). Nesse movimento, a educação física cultural ou currículo cultural, culturalmente orientado ou pós-crítico, percorreu outra trajetória do ponto de vista da comparação com outras teorias curriculares (por exemplo, psicomotora, desenvolvimentista, saúde renovada), pois surge dos estudos dos docentes que estão no chão da escola. Em função disso, esses(as) professores(as) perceberam, na sua sensibilidade pedagógica, a falta de vínculo entre as propostas pedagógicas existentes (naquele momento histórico) e a realidade das desigualdades que enfrentavam no âmbito escolar; logo, insatisfeitos com a situação, encontraram nos

estudos culturais e, posteriormente, no multiculturalismo crítico a abertura para pensar sobre a diversidade. Nesse sentido, outras análises foram realizadas pelo grupo, por exemplo, o pós-colonialismo, o pós-estruturalismo, o pós-modernismo, as filosofias da diferença. Nesse enfoque, Neira (2018a, p. 59) ressalta:

As narrativas docentes acerca do currículo cultural da Educação Física realçam o papel da organização e desenvolvimento das atividades de ensino ao adotarem procedimentos didáticos que lhes são inerentes: mapeamento, leitura, vivência, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação. Apesar de responsabilidades e atribuições distintas, na perspectiva cultural, docente e discentes assumem a autoria curricular.

No que se refere à temática étnico-racial, enquanto eixo central das experiências e práticas corporais, considera-se que o currículo da educação física precisa incorporar os saberes identitários, políticos e corpóreo-estéticos, assumindo a autoria curricular na construção das identidades, principalmente a identidade negra. Sendo assim, a seleção do tema de estudo, a elaboração, organização das atividades de ensino apresentam a representatividade social positiva da população negra, atribuindo novos significados, e contribuindo para a autoimagem, autovalorização da negritude dos discentes.

Diante do mesmo propósito, é importante promover debates, em diferentes disciplinas, sobre os diferentes movimentos sociais (negros, mulheres, indígenas, homossexuais), isto é, a compreensão das orientações, dos progressos, das dificuldades e desafios que esses grupos apresentam nas suas trajetórias e conquistas (GOMES, 2008). Nessa perspectiva, consideram-se as contribuições culturais africanas no Brasil para a construção da identidade, por exemplo,

[...] na música e na dança: o carimbó, o jongo, o samba e o cacuriá; nos instrumentos musicais: o atabaque, o agogô, o berimbau, o afoxé e o ganzá; nas lutas: a capoeira; na religião: o candomblé e a umbanda; na culinária: o vatapá, o caruru, a muqueca, o acarajé e a feijoada; no idioma, palavras como: marimbondo, quilombo e moleque. (PEREIRA *et al.*, 2009, p. 4).

De acordo com Moreira e Câmara (2013), assim, foca-se a identidade como tema indispensável no contexto da educação física, interpretada como processo de criação de sentido pelos grupos e pelas pessoas. Dessa maneira, a identidade não é homogênea, essência; do mesmo modo, não é estável, fixa e definitiva. Na verdade, é contraditória, inconsistente, inacabada, isto é, uma construção; então, “[...] nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente” (HALL, 1997, p. 26 *apud* MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 159).

Isso significa entender a maneira como a população negra (crianças, adolescentes, adultos, idosos) constrói suas experiências, ou seja, vivem, convivem e recriam suas tradições culturais de matriz africana no corpo a corpo com a realidade. Assim, os docentes, os pesquisadores e pesquisadoras precisam ser sensíveis e atentos a essa realidade para perceber as histórias, as histórias contadas pelas mães e pais, as narrativas, as músicas, artes, linguagens, crenças, costumes, lendas, tal como a estética e a medicina que tecem a herança ancestral africana recriada no Brasil. Do mesmo modo, essa herança está entre nós, inscrita em nós, concretizando-se; inclusive, é um processo que ocorre de maneira inconsciente (GOMES, 2003a). Em outras palavras, trata-se de conhecer os processos de recriação e ressignificação da cultura afro-brasileira no âmbito escolar e construir as práticas pedagógicas de combate ao racismo.

Nesse sentido, toda teoria pedagógica necessita investigar de que modo constrói a identidade de educandos e educandas, considerando que a finalidade do ensino é que os mesmos e as mesmas aprendam a interpretar significados e a agir com autonomia. “Essa perspectiva exige a aprendizagem de saberes e habilidades, a adoção de valores, bem como o desenvolvimento da identidade pessoal e da consciência de si como indivíduo” (MOREIRA; CÂMARA, 2013, p. 39).

Segundo Gerez e David (2009, p. 77),

[...] nas Teorias Críticas, há um reconhecimento de que todo conhecimento é produzido historicamente e culturalmente, portanto, sua dimensão político-ideológica é condição inerente. Nesse sentido, a função da educação, por meio da escolha de um currículo em favor das classes populares, é auxiliar o desvelamento da ideologia dominante imposta, com a finalidade de formar o homem crítico e emancipado, que transforme a realidade opressora em busca de sua humanização, ideal buscado pela modernidade.

Para Neira (2018a), identifica-se nos relatos de experiência do currículo cultural da educação física o rompimento com as ações pedagógicas apoiadas nas teorias críticas da educação, bem como as expectativas induzidas pelo projeto moderno de emancipar, superar, libertar os sujeitos. Dessa forma, percebe-se a mudança teórico-metodológica orientada pelas teorias pós-críticas. Em vista disso, modifica-se o objeto de estudo, pois, na perspectiva pós-crítica, retira-se a expressão cultura corporal de movimento, assim, adota-se “cultura corporal”, considerando os significados atribuídos às danças, lutas, brincadeiras, esportes e ginásticas.

Assim, pode-se notar as novas propostas na prática pedagógica em educação física. Há certo “esgotamento” dos ideais do pensamento moderno na educação, no

entanto, reitera-se que ainda não há um abandono completo dos ideais de modernidade (GEREZ; DAVID, 2009).

De outro modo, retoma-se aqui a pedagogia da diversidade que tem como componentes a pedagogia da ausência e a pedagogia da emergência²² (citadas no capítulo dois). Segundo Gomes (2017, p. 137),

No que se refere aos corpos, a pedagogia das ausências teria como uma de suas funções centrais refletir sobre o lugar dos corpos na pedagogia moderna. É sua tarefa questionar o porquê de terem sido produzidos como não existentes e problematizar a especificidade dos corpos negros, indígenas e das mulheres nesse contexto. Cabe a ela questionar, também, os motivos de os corpos negros terem sido interpretados e vistos de forma exótica e estereotipada no pensamento educacional.

Nesse contexto, observa-se a recente proposta da rede municipal de ensino de São Paulo, isto é, os *Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Educação Física* (2016). Esta “[...] se apoia numa perspectiva crítica e emancipadora, que traz como elemento central a qualidade social da educação” (SÃO PAULO, 2016, p. 14). Perante o exposto, guardadas as devidas proporções dessa proposta municipal, defende-se e amplia-se, aqui, os saberes produzidos pelo Movimento Negro, ou seja, a pedagogia da diversidade na educação física, pois é uma “[...] pedagogia da emancipação. Ela tensiona a pedagogia tradicional que ainda ocupa um lugar hegemônico no campo científico, configurando-se em uma pedagogia da regulação” (GOMES, 2017, p. 136).

Em função disso, questiona-se a perspectiva determinista, pois é necessário perceber e superar as marcas, os rótulos, os estereótipos que marcam os discentes, deformando as suas identidades. Por exemplo, a tentativa de encaixar os indivíduos no estereótipo racial está subentendida no mito da democracia racial para evitar a construção das identidades negras (PASSADOR, 2017). Segundo Louro (2000, p. 60), afinal,

[...] o sujeito é masculino ou feminino? É branco ou negro? O corpo deveria fornecer as garantias para tais identificações. Assumindo essa perspectiva determinista, supomos que as marcas são dadas e que sua presença (ou ausência) indica a identidade.

Nesse processo determinista de marcar as identidades, observa-se que não problematiza a sua inscrição e instauração nos corpos; parte de uma suposição e, assim, o ato de marcar é valorizar, hierarquizar as diferenças sociais, quer dizer,

²² A pedagogia da emergência reconhece e legitima os saberes produzidos, sistematizados e articulados pelo Movimento Negro (GOMES, 2017).

discriminar. As marcas discriminatórias atingem as práticas e os corpos dos sujeitos e grupos, tais como os espaços sociais ocupados pelos mesmos; sendo assim, a leitura, a interpretação e o tratamento se estruturam de maneira diversa e desigual. Desse modo, marcam-se, classificam-se, constroem-se, definem-se identidades para todos os sujeitos e grupos; contudo, para aqueles e aquelas que não se encaixam na normalidade, existe a produção e classificação não apenas das diferenças, mas também das desigualdades. É justamente na produção das desigualdades que a legitimidade do ato de discriminar e excluir se faz presente (PASSADOR, 2017).

Afirmam Moreira e Câmara (2013) que é necessário entender o que é diferença, pois a mesma incide em um conjunto de princípios (inclusão, exclusão) que orientam a maneira pela qual os sujeitos são marginalizados, associados a lugares sociais específicos, formados em políticas, teorias e práticas sociais dos grupos ditos “elitizados” (dominantes). “O olhar do europeu transformou os não europeus em um diferente e muitas vezes ameaçador Outro. Este Outro, construído pelo europeu tem muito mais a ver com o europeu [...]” (BENTO, 2014, p. 31). O “Outro” não tem a concepção positiva de si na construção do olhar europeu, pois há tentativa de legitimar e justificar a superioridade de um grupo em relação ao outro grupo.

Diante do exposto, a população negra pode ser marcada como “a outra” (na ótica do padrão branco). Então, como esses sujeitos negros, racializados poderão desprender-se do conceito raça? É por meio dessa categoria que são vítimas dos atos de violência (discriminação, preconceito, racismo)? Desta forma, pode-se afirmar, através dos estudos das relações raciais, do racismo brasileiro (presente no dia a dia da população negra) que “[...] este é atualizado, perpetuado e legitimado pela ideia de raça e, portanto, é através desta categoria política que a luta antirracista deve ser articulada” (SCHUCMAN, 2010, p. 53).

À vista disso, é preciso valorizar os conhecimentos do eixo Sul do mundo. Assim propõe-se a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia da diversidade (atrelada à adoção de novas posturas pedagógicas) baseadas nos saberes docentes para a discussão criadora de dois aspectos que merecem a atenção dos docentes que debatem a cultura negra no Brasil (especialmente na educação física): o corpo, entendido como expressão da identidade negra e a manipulação do cabelo (GOMES, 2003a). Segundo a autora,

Podemos dizer, então, que a manipulação do cabelo do negro não nos fala apenas da modernidade, das técnicas modernas de alisamento e

relaxamento, da estilização de penteados, da reprodução da ideologia do branqueamento e do mito da democracia racial, mas também de processos de resistência. (GOMES, 2003a, p. 83).

De acordo com Gomes (2011), os saberes estéticos/corpóreos (por exemplo, a manipulação do cabelo) não são interpretados apenas na ótica da estética, enquanto arte, é a estética enquanto expressão da corporiedade, ou melhor, viver, sentir e ser o corpo negro no mundo. Esses saberes da estética negra ou afro-brasileira são socializados, construídos, apreendidos, ressignificados, estão presentes na sociedade brasileira, precisando urgentemente de reconhecimento, na educação; por conseguinte, na educação física. “As representações em torno do cabelo crespo têm sido um dos elementos centrais das análises e intervenções da juventude negra, e vêm se tornando cada vez mais tema de reflexão científica.” (GOMES, 2017, p. 94).

Segundo Gomes (2011), nesse percurso de resistência, defende-se que os saberes (político, identitários, estéticos/corpóreos), a cultura negra e suas temáticas não podem ser tratados com inferioridade, como algo com pouco ou nenhum valor, caracterizados, coisificados no contexto “exótico” ou “folclórico”, sobretudo, na educação. A sobreposição dos discursos dos saberes científicos e acadêmicos não pode sufocar, diminuir os saberes populares, do mesmo modo, não deve incitar no tratamento dos mesmos o preconceito, a discriminação nas escolas, justificando assim, o silenciamento, a ocultação desses saberes historicamente recusados nessa instituição social. De acordo com Gomes (2011, p. 50),

A não existência pode se fazer presente quando o corpo negro é tematizado via folclorização, exotismo ou negação. Ou então quando esse corpo é apresentado e representado como indisciplinado, lento, fora do ritmo, que não aprende, violento. Esse é um tipo particular de produção de não existência que acontece, por exemplo, no campo da educação, pois se realiza por meio de uma presença redutora que relega o corpo negro, sua corporeidade e seus saberes ao lugar da negatividade e da negação. Trata-se da negação do corpo negro como corpo livre, que age, move, contesta, vibra, sonha, reage, resiste e luta.

Em contraposição a essa forma de regulação da corporeidade negra, apresenta-se a experiência pedagógica de Bruno Andrade (2016), que faz referência à importância da capoeira na escola, tal como a ruptura com o aprisionamento do discurso cultural do corpo negro justificado no exotismo, na folclorização. Nesse sentido, utiliza como instrumento pedagógico o livro de história em quadrinhos *Pastinha, o menino que virou mestre de capoeira*, de José de Jesus Barreto (2011), sugerindo reflexões antirracistas para as crianças.

A referência a Zumbi, líder do quilombo dos Palmares, também foi utilizada nas aulas como recurso para uma pedagogia antirracista. Para as crianças menores, com até 8 anos, destaquei o fato de ter havido no Brasil um rei chamado Zumbi. [...] um importante guerreiro que liderou o Quilombo dos Palmares. Nas turmas acima dos 8 anos, pedíamos que eles ficassem atentos a uma música de domínio público em que se afirma que “a capoeira veio da África, o africano quem mandou”, seguida de uma louvação ao Rei Zumbi, depois perguntávamos se já tinham ouvido falar de Zumbi e do Quilombo dos Palmares. Fazíamos este trabalho com especial ênfase, mas não exclusivamente, no mês de novembro, uma vez que no dia 20 de novembro se marca o Dia da Consciência Negra. (ANDRADE, 2016, p. 200).

Isto posto, é necessário explanar para os discentes a importância da negritude. Do ponto de vista histórico, o conceito “negritude” surge em Paris, na década de 1930, sob a responsabilidade dos intelectuais negros; assim, a manifestação desse termo é perceptível nas Américas e no continente africano. No Brasil, a luta pela libertação da população negra, na liderança de Zumbi dos Palmares é um exemplo de negritude, atos legítimos e inspirados nos valores negro-africanos. Diante disso, observa-se que “[...] aos poucos, no Brasil, ter um corpo negro, expressar a negritude começa a ser percebido socialmente como uma forma positiva de expressão da cultura e da afirmação da identidade.” (GOMES, 2017, p. 95).

Segundo Pereira *et al.* (2009), na experiência do estudo intitulado *Jogos africanos e afro-brasileiros no contexto das aulas de educação física*, percebe-se uma lacuna quanto ao cumprimento da Lei nº 10.639/2003 dentro das instituições educacionais, particularmente no componente curricular educação física. Assim, realiza-se um levantamento sobre jogos, brincadeiras, danças e contos de origem africana e afro-brasileira e, posteriormente, aplica-se as mesmas temáticas nas aulas do Projeto Recreação da Prefeitura Municipal de São Carlos, ou seja, exemplifica-se a proposta pedagógica da diversidade no contexto da educação física escolar. Sendo assim, o primeiro passo foi conhecer o repertório cultural dos educandos e educandas numa atividade que busca identificar a concepção de África que as crianças possuíam, por meio da escrita e/ou desenho, do diálogo, para despertar a curiosidade de conhecer o continente africano (os países e as etnias), incentivando o processo de pesquisa também com a família (das crianças), a respeito da descendência e da origem africana. Em seguida, aconteceu a roda de conversa (a partir da produção de desenhos, histórias e narrativas criados pelas crianças), problematizando o status e o papel social da população negra e da população branca; assim, questiona-se os valores atribuídos para a raça/cor da pele dessas populações. Na continuidade dessa experiência, abordou-se a temática Capoeira, identificando os conhecimentos das

crianças a respeito do assunto, ocorrendo vivências e reflexões sobre os movimentos, as músicas que pertencem a essa prática da cultura afro-brasileira desenvolvida pela necessidade de libertação da população negra brasileira. Do mesmo modo, o conhecimento sobre os jogos africanos e afro-brasileiros, por exemplo: *Labirinto*; *Matacuzana*; *My God* e *Mancala*, e também a dança afro-brasileira, chamada de *Cacuriá*. Em função disso, considerou-se a possibilidade de vivenciar, de maneira reflexiva, a história de diferentes culturas, sobretudo a africana e afro-brasileira; experiências como essas são de extrema importância para a afirmação, compreensão e o respeito de diversas culturas e identidades, de acordo com a lei mencionada.

O autor Tiago Ferreira apresenta a incorporação das epistemologias africanas e afro-brasileiras na educação física escolar, possibilitando o vislumbre de uma afroperspectiva. Assim, ele enfatiza a importância dos saberes das comunidades de terreiro no âmbito escolar, em especial nesse componente curricular:

Fazem-se presente, nas comunidades de terreiro, vários elementos possíveis para o desenvolvimento motor, por meio das danças e atos de expressão corporal, o desenvolvimento rítmico, através dos toques dos instrumentos musicais utilizados nas manifestações rituais e/ou culturais, o desenvolvimento ecológico, da relação do indivíduo com a natureza numa perspectiva sustentável de existir, consumir e preservar e ainda outras possibilidades ligadas à arte, [...] e aos princípios de cooperativismo e comunidade em meio à diversidade e subjetividade dos componentes destes grupos. (FERREIRA, 2017, p. 104).

Após essas referências, é notória a importância da cultura negra na educação física, promovendo ações de pesquisa para introduzir, desenvolver e aprofundar a pedagogia da diversidade e suas manifestações na cultura corporal. Portanto, um aspecto a ser desenvolvido, considerando a relevância do papel do debate a respeito da cultura negra na educação (sobretudo, na educação física), é, sem dúvida, ressignificar e construir representações positivas, por meio da história, cultura, corporeidade e estética da população negra (GOMES, 2003a). Em função disso, nas aulas desse componente curricular, entende-se que ressignificar implica “[...] atribuir novos significados a uma manifestação produzida em outro contexto com base na própria experiência cultural. Trata-se de posicionar os alunos e alunas como sujeitos históricos e produtores de cultura” (NEIRA, 2018a, p. 68). Nesse processo de ressignificação, bem como a desconstrução dos discursos racistas, é necessário perceber que os saberes produzidos, articulados e sistematizados pelo Movimento Negro repensam o papel da escola e o desafio de descolonizar os currículos, ou seja, é um movimento de descolonização do conhecimento (GOMES, 2017).

Na compreensão dos processos de construção das experiências escolares por parte dos estudos na educação física escolar, considera-se a inter-relação de gênero e raça nas aulas desse componente curricular. Desse modo, o autor Luciano Corsino evidencia, na pesquisa realizada em 2015, o resultado do estudo para o entendimento dos conflitos de gênero e raça na área. Ele apresenta como avanço o rompimento do processo de “silenciamento” a respeito das desigualdades que se impõem no cotidiano, mas alerta que o diálogo ocorre somente após os conflitos; assim, não é suficiente para a eliminação das hierarquizações. De acordo com Miskolci²³ (2010, p. 100 *apud* VIGANO, LAFFIN, 2017, p. 111),

O espaço escolar deveria ser o primeiro espaço a buscar a visibilidade aos que são considerados “estranhos” na escola já que essa instituição é um espaço privilegiado pela diversidade. A produção dos silenciamentos baseados nas construções histórico-sociais naturaliza e violenta os corpos que causam estranhamento.

A produção do *silenciamento* é reforçada no contexto da pedagogia dos gêneros hegemônicos. Dessa maneira, a invisibilidade dos corpos que causam estranhamento está na condição de instrumento para anular e eliminar “o outro”, “o estranho” no discurso. Assim, quando se diz “menino/menina”, há nessa fala a produção de masculinidades e feminilidades, há a manifestação do binarismo (oposição masculino/feminino) que produz preconceitos e violências. Nesse segmento, chama-se a atenção para a existência da sub-representação das meninas negras, não negras. Assim, ainda, inspira-se na pesquisa do autor Luciano Corsino para exemplificar essas questões, a partir do relato de experiência de um entrevistado (professor educação física),

Sim, um chama o outro de preto, macaco, mulherzinha, falam que as meninas não sabem fazer nada, são fracas, etc. [...]. Vejo essa questão como sendo um pouco complicada de fazer os alunos entenderem, na maioria das vezes eu paro a aula, faço uma roda de conversa, pergunto se é certo tal atitude, porque, faço eles dialogarem e discutirem a respeito, mas mesmo assim as vezes parece que isso não adianta. (CORSINO, 2015, p. 255).

De acordo com a problematização desse discurso, destacam-se os marcadores da diferença que impõem as desigualdades; por exemplo: “os alunos”, “faço eles dialogarem”, “mulherzinha”, “são fracas” (sexismo), “macaco” (racismo). Observa-se aqui que os padrões da normalidade são instituídos socialmente e concebidos na

²³ MISKOLCI, Richard. **Marcas da Diferença no Ensino Escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

dominação masculina, delineando as formas de hierarquização e classificação asseguradas no direito e na linguagem. Diante do exemplo citado (o relato do professor), cabe esclarecer que o uso das palavras “alunos”, “eles” desconsidera a sub-representação das alunas, reforçando a ausência do espaço social para as mesmas. Por consequência, as meninas negras, os meninos negros, as meninas não negras, e os demais sujeitos que não estão dentro desse padrão têm a dificuldade de conhecer os seus direitos e reivindicá-los dentro e fora da educação física.

A autora Gomes (2018) apresenta a narrativa de cinco estudantes negras de ensino médio (todas da rede pública de ensino) na pesquisa realizada em 2018. Assim, as reflexões trazem indícios sobre a desmotivação construída nas aulas de educação física, em que a disciplina se torna um espaço social pouco atrativo para as meninas que são invisibilizadas e privadas de muitas vivências, principalmente nas práticas corporais desenvolvidas na quadra, que refletem um direito social quase que exclusivo dos meninos. “Esse problema se agrava ainda mais quando é vivido pelas estudantes negras pelas diversas dimensões do racismo, desde a falta de representatividade cultural no currículo, a falta de representatividade identitária” (GOMES, 2018, p. 10).

Em face do exposto, é indispensável a seguinte pergunta: como superar a sub-representação das meninas negras e das meninas não negras nas aulas de educação física? Para responder a essa questão, é necessário o avanço nos estudos sobre interseccionalidade²⁴, para demonstrar a interdependência entre raça e gênero, enaltecendo a complexidade dessa correlação, pois percebe-se a interação entre elas na produção e manutenção das desigualdades (AUAD; CORSINO, 2016). Nessa perspectiva, insiste-se na urgência e na necessidade desses estudos interseccionais nas instituições de ensino e nas formações docentes.

Diante disso, o relato de experiência da prática pedagógica da professora Carolina enfatiza a representatividade das mulheres negras e meninas negras na construção da educação física antirracista, em concordância com a perspectiva interseccional:

A presente experiência didático-pedagógica foi construída em três momentos: o primeiro momento apresenta a vivência no projeto “Leituras afro-brasileiras”; o segundo momento evidencia a trajetória de duas professoras negras, Virgínia Leone Bicudo e Neusa Santos Souza, expondo as noções de cidadania que se destacam nos estudos a respeito da representatividade da menina negra, da

²⁴ Bilge (2009, p. 70 *apud* HIRATA, 2014, p. 63), “A interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar [...]. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual”. Cf. BILGE, Sirma. Théorisations féministes de l’intersectionnalité. *Diogène*, v. 1, n. 225, p. 70-88, jan./mar. 2009.

mulher negra. E, por fim, o terceiro momento relata a relevância da interculturalidade na construção das identidades e exemplifica a produção audiovisual, na qualidade de registro avaliativo final do processo de superação da sub-representação das meninas negras nas aulas de educação física, bem como a importância da construção da comunicação. [...] Nessa perspectiva foi elaborado o projeto “Leituras afro-brasileiras” nas aulas de educação física, com a duração de nove meses, sendo dois encontros semanais com as turmas 4ºA, 4ºB e 4ºC. (NOBREGA, 2018, p. 3).

Nessa concepção, é indispensável a postura e a tomada de decisão política dos docentes negros, não negros, posicionamento esse que considera a perspectiva interseccional, na qualidade de intervenção, oportunidade de superação das desigualdades raciais, sociais, bem como o processo de valorização da representação social da mulher negra. Diante disso, é importante destacar que as representações não são, tão somente, sintomas, por exemplo, do sexismo, do racismo; é preciso entender seu papel ativo. “Elas produzem efeitos, elas ‘fazem’ os sujeitos e não são apenas pistas ou indicações de outras forças ou determinações sociais” (POLLOCK, 1990²⁵ *apud* LOURO, 1997, p. 103).

Tendo isso em vista, destacam-se as professoras negras não na condição de objeto da representação, e sim sujeitos dessas representações; para refletir as representações sociais que produzem efeitos positivos, elas formam os sujeitos num processo de transformação e resistência sociocultural, sociopolítica e socioeducacional nos espaços de disputa identitários, políticos e epistêmicos.

Nesse sentido, insiste-se que a ação sociopolítica da professora negra no espaço escolar, é indispensável, pois, consciente de seu papel, vai representar para os educandos e educandas, negros e negras, não negros e não negras, o exemplo de quem enfrenta os obstáculos e as barreiras postas pelo racismo, entendendo melhor seus educandos e educandas, e, por isso, aberta à interlocução e às parcerias, produzindo efeitos positivos, formando sujeitos que têm orgulho do seu pertencimento étnico-racial. São essas professoras negras, imersas na cultura negra, que, em razão da militância, podem identificar com melhor precisão o conteúdo racista na produção de novos saberes e, assim como essa militância, favorecer o desenvolvimento de redes solidárias e lutas antirracistas (SILVA; NOBREGA, 2017).

Segundo Gomes (2008), nota-se que há nos coletivos de profissionais da educação das escolas públicas, a sensibilidade à diversidade e isso reflete em ações pedagógicas transformadoras. Do mesmo modo, muitos docentes têm a sua trajetória

²⁵ POLLOCK, Griselda. Missing women. Rethinking early thoughts on images of women. *In*: SQUIRES, C. (ed.). **The critical image**. Seattle: Bay Press, 1990.

profissional marcada pelos movimentos sociais, culturais e identitários. Portanto, defende-se, nesta pesquisa, a construção da educação física na perspectiva antirracista, que é inerente à construção das identidades (gêneros, raça/etnia, sexualidade, religião, região, classe, entre outras), da identidade profissional negra com base na pedagogia da diversidade; assim, pode-se afirmar que é uma proposta pedagógica de resistência.

Em face disso, acredita-se nas contribuições da teoria crítica, em concordância com as discussões apresentadas nesse capítulo que evidenciam as inconformidades docentes e a necessidade de encontrar propostas pedagógicas de combate ao racismo no cenário da rede municipal de ensino de São Paulo. Nessa lógica, menciona-se a pedagogia histórico-crítica e insiste-se na pedagogia da diversidade para reivindicar, propor esse espaço de debate efetivo sobre as desigualdades étnico-raciais nas escolas, em especial, na educação física, e isso auxilia na produção do conhecimento e no trato pedagógico de tornar a diversidade étnico-racial como eixo orientador do currículo. Nesse enfoque, dialoga-se sobre a cultura negra na interpretação de duas vertentes, ou seja, a educação das relações étnico-raciais e a educação das relações raciais na cultura corporal.

Considera-se que as práticas pedagógicas precisam *esperançar*, para construir a educação física antirracista. Isso significa que a esperança precisa da prática para “[...] tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã” (FREIRE, 1992, p. 11). Assim, sabe-se que o(a) profissional do ensino é o(a) investigador(a) educacional, que indaga e teoriza a sua ação docente, tornando-a legítima na qualidade de profissional do ensino, e, assim, essa prática esperançosa se faz cada vez mais necessária no combate às desigualdades (e na superação das inseguranças docentes) (ROLDÃO, 2007).

Segundo Rúbio e Nunes (2008), é sempre necessário entender qual o direcionamento da escola, da educação física, do currículo para alcançar a democratização das relações de poder delineada pelas múltiplas culturas, a equidade social, igualmente, a garantia do acesso à história e cultura afro-brasileira e africana. Portanto, enfatizam-se as práticas pedagógicas na perspectiva antirracista que buscam questionar os espaços das lutas culturais e as políticas de educação, criando e escrevendo na trajetória curricular possibilidades de enfrentamento para responder às demandas sociais, sobretudo à representação da autonomia intelectual negra na construção da educação física antirracista.

4 CONTEXTO DA PESQUISA (DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA INVESTIGAÇÃO DE CAMPO)

Neste capítulo, exibe-se e descreve-se a análise das experiências pedagógicas dos(as) professores(as) de educação física na perspectiva da educação antirracista. Assim, apresentam-se também as razões que resultaram na escolha dos sujeitos participantes da pesquisa, bem como os detalhes a respeito do procedimento do estudo no contexto da pesquisa, considerando a característica de entrevistas reflexivas (SZYMANSKI, 2011).

Nesse sentido, são apresentadas as análises e a tabulação de dados de onze entrevistas, sendo seis entrevistas reflexivas realizadas com os docentes (quatro professoras de educação física e dois professores de educação física) e cinco entrevistas reflexivas realizadas com as coordenadoras pedagógicas (equipe gestora).

4.1 CONTEXTO DA PESQUISA

O campo de investigação dessa pesquisa é a rede municipal de ensino de São Paulo. A escolha desse contexto é devido a minha atuação como professora do ensino fundamental II e médio – educação física na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) de São Paulo.

Nesse segmento, é importante destacar que a cidade de São Paulo tem 12,107 milhões de habitantes, a mais populosa do País, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)²⁶. Pode-se afirmar que essa metrópole se destaca pelas desigualdades, pois os habitantes convivem num contexto complexo de padrões socioeconômicos marcados pela má distribuição de renda, reflexo do cenário nacional. Assim, a cidade de São Paulo é lembrada pelas decisões políticas que repercutem no país, devido ao poder econômico e à produção de riquezas (ISHII, 2015).

À vista disso, concebe-se a dinâmica da rede municipal de ensino, delineada por treze Diretorias Regionais de Educação (DREs) que dividem o município de São Paulo, localizadas entre as regiões: Butantã, Campo Limpo, Capela do Socorro, Freguesia/Brasilândia, Guaianases, Ipiranga, Itaquera, Jaçanã/Tremembé, Penha,

²⁶ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/panorama>. Acesso em: 20 jul. 2018.

Pirituba, Santo Amaro, São Mateus e São Miguel. Atualmente, a rede municipal de São Paulo tem aproximadamente 1.568 unidades educacionais, sendo 545 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) (ROMERO, 2015). Desse modo, os(as) professores(as) de educação física entrevistados(as) lecionam no município de São Paulo, em EMEFs que estão localizadas nas seguintes regiões: Butantã, Itaquera, Penha e São Miguel. Portanto, é nessa rede municipal de ensino que a pesquisa empírica é analisada.

À vista disso, é importante observar que a inserção da temática racial na educação municipal de São Paulo antecede a Lei nº 10.639/2003. A Lei nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, do município de São Paulo, já dispunha – na década anterior à promulgação da referida Lei federal – sobre a introdução nos currículos das escolas municipais de 1º e 2º graus de “estudos contra a discriminação racial”.

Cabe ressaltar que, em 2005, efetua-se a instituição do Grupo de Educação para a Diversidade Étnico-Cultural na rede municipal de São Paulo. No mesmo ano, realiza-se o curso História e Cultura Afro-Brasileira – ensinar e aprender na diversidade, curso ministrado pelo Museu Afro-Brasil; é realizada a Mostra do Cinema negro e indígena, conforme a linha do tempo que apresenta as ações para implementar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino da Rede Municipal de Educação de São Paulo²⁷. Em 2006, realiza-se o Projeto A cor da Cultura; o Projeto Trilhas Negras e Indígenas; a distribuição de materiais voltados para a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER)²⁸. Já em 2008, é possível identificar a publicação *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem de Educação Étnico-Racial*.

É importante destacar que, em 2009, acontece a instituição do Grupo de Educação para as Relações Étnico-Raciais. Nesse contexto, em 2010, são realizadas atividades de formação de professores (História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, Literatura e Culturas Africanas e Afro-brasileiras, História e Cultura dos Povos Indígenas, e História e Cultura dos Povos Latinos). Do mesmo modo, há no mesmo

²⁷ Para mais informações sobre o Memorial do Ensino Municipal, ver o portal da Secretaria Municipal de São Paulo. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/38677.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

²⁸ Para maiores informações sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais na rede municipal de São Paulo, ver o portal da Secretaria Municipal de São Paulo. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Apresentacao-12>. Acesso em: 20 jul. 2018.

ano a inclusão de medidas de conscientização, prevenção e combate ao “bullying” escolar no projeto pedagógico do ensino municipal.

Torna-se fundamental nessa análise destacar a Lei nº 15.764, de 27 de maio de 2013, que dispõe sobre a criação das Secretarias Municipais de Promoção da Igualdade Racial (SMPIR). Em concordância com o relatório final (um documento da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo), a Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade Racial (SMPIR) tem o objetivo de promover a igualdade racial, bem como avaliar as políticas públicas de ação afirmativa, formulando, coordenando e articulando diretrizes e políticas, com ênfase na população negra.²⁹

No contexto dos órgãos municipais de promoção da igualdade racial, o município de São Paulo apresenta-se com a “Coordenação de Políticas para a População Negra e Indígena da Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania”. Já na qualidade de Conselho, há no Estado de São Paulo o “Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo”.³⁰

Em conformidade com a análise histórica, em 2014, ocorre a constituição do Grupo de Trabalho Permanente de Educação para as Relações Étnico-Raciais Leis 10.639/03 e 11.645/08 (GTP ERER), formado pela equipe da SME/COPED/NEER e por representantes das treze Diretorias Regionais de Ensino (DREs) e suas Divisões de Orientação Técnico-Pedagógica (DIPED), Supervisão e Programas Especiais/Educação Integral e os CEUS, grupo que, de forma colegiada, formulou, gestou e articulou a implementação de ações relacionadas às temáticas. No mesmo ano, ocorre o lançamento do Projeto Leituraço para promover na Rede Municipal de Ensino as leituras simultâneas de obras africanas e afro-brasileiras. Assim, o desenvolvimento do projeto sempre foi realizado na primeira aula do período, com leituras de 30 minutos, mobilizando discentes e docentes em ações simultâneas para os três ciclos do ensino fundamental: alfabetização, interdisciplinar e autoral³¹.

Em concordância com a linha do tempo, destacam-se as políticas públicas que subsidiaram a organização da educação das relações étnico-raciais na educação

²⁹ Para maiores informações sobre o Relatório Final, ver o portal da Secretaria Municipal de São Paulo. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/igualdade_racial/arquivos/Relatorio_Final_Virtual.pdf. Acesso em: 20 jul. 2018.

³⁰ Maiores informações sobre o Sinapir, conferir em: <http://www.seppir.gov.br/articulacao/sinapir>. Acesso em: 20 jul. 2018.

³¹ Notícias sobre o Projeto Leituraço. Disponível em: <http://www.capital.sp.gov.br/noticia/800-mil-alunos-da-rede-publica-municipal>. Acesso em: 26 jul. 2018.

municipal da cidade de São Paulo. Em função disso, o cenário de lutas e conquistas em torno da temática, exigindo a educação, de fato, pública, é reflexo dos movimentos sociais, das reivindicações da sociedade civil. Ao mesmo tempo, é importante lembrar que essa conquista também depende da administração da gestão política do município e essa é delineada pela alternância partidária entre progressistas e conservadores. Segundo Ishii (2015, p. 29),

A chefia do executivo municipal alternou-se ideologicamente de 1983 a 2007: Mário Covas (Movimento Democrático Brasileiro) – 11/05/1983 a 01/01/1986, Jânio Quadros (Partido Trabalhista Brasileiro) – 01/01/1986 a 01/01/1989, Luiza Erundina (Partido dos Trabalhadores) – 01/01/1989 a 01/01/1993, Paulo Maluf (Partido Democrático Social/Partido Progressista Renovador) – 01/01/1993 a 01/01/1997, Celso Pitta (Partido Trabalhista Brasileiro) – 01/01/1997 a 01/01/2001, Marta Suplicy (Partido dos Trabalhadores) – 01/01/2001 a 01/01/2005, José Serra (Partido da Social Democracia Brasileira) – 01/01/2005 a 31/03/2006, Gilberto Kassab (Democratas) – 31/03/2006 a 01/01/2009.

Em uma perspectiva histórica, considerando a linha do tempo e as publicações a respeito da educação das relações étnico-raciais na rede municipal de São Paulo, destaca-se, em 2008, as *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem de Educação Étnico-Racial* na gestão política de Gilberto Kassab. “Nessa administração foram elaboradas e implementadas as Orientações Curriculares e as Expectativas de Aprendizagem de todas as disciplinas do ciclo II” (ISHII, 2015, p. 38). Posteriormente à segunda gestão Gilberto Kassab (2008-2012), ocorre a criação das Secretarias Municipais de Promoção da Igualdade Racial (SMPIR) na gestão de Fernando Haddad (no período de 2013-2016). Desse modo, verifica-se nesse período a importância do Projeto Leituração na educação municipal (promovendo as literaturas africanas e afro-brasileiras, bem como o contato com autores negros e autoras negras). À vista disso, cabe ressaltar, aqui, a publicação do Ministério da Educação intitulada *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais* (BRASIL, 2006), na qual o Ministro de Estado da Educação era Fernando Haddad, na gestão política federal de Luiz Inácio Lula da Silva.

Pode-se dizer que, na educação, a gestão política federal de Luiz Inácio Lula da Silva desenvolveu um novo modelo de gestão de políticas públicas, sociais no governo federal, por meio de programas. Assim, realizou parcerias com os municípios, diálogos com as escolas, um modelo que se consolidou. Em conformidade com esse propósito, há nesse modelo a participação de outras instituições na implementação de programas sociais no nível local, por exemplo, a organização não governamental

(ONG), a organização da sociedade civil de interesse público (Oscip) e os sindicatos (OLIVEIRA, D., 2009).

Outro fato importante durante a gestão Fernando Haddad, foi a publicação intitulada *O que você sabe sobre a África: Uma viagem pela história do continente e dos afro-brasileiros* (FERNANDES, 2016), isto é, os saberes do Movimento Negro na rede municipal de São Paulo, com base nas políticas públicas curriculares estabelecidas pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.654/2008, e pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004.

4.2 DEFINIÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Em vista do que se apresentou no contexto da pesquisa, é oportuno dizer que a finalidade de definir os sujeitos participantes e contatá-los perpassou por um processo burocrático, ou seja, foram dois meses de envios de *e-mails*, ligações para a *Coordenadoria pedagógica (Coped)*, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. O projeto de pesquisa foi apresentado e, diante disso, foi solicitado que indicassem os docentes da rede que trabalhavam com a temática das relações raciais, relações étnico-raciais, antirracistas na área da educação física escolar. Posteriormente, foi solicitado o grupo de professores(as) que participaram do documento intitulado *Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Educação Física*. Nesse processo, a vagarosidade da burocracia tornou-se um problema. Assim, para resolver esse entrave, procurei outras alternativas para contatar os professores e as professoras de educação física. Em função disso, contatei alguns colegas na rede municipal de São Paulo, algumas coordenadoras pedagógicas, por meio da divulgação das escolas que elaboram eventos sobre a educação das relações étnico-raciais no site da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo³², e entrei em contato com o assessor do componente educação física do referido documento. Expliquei o projeto de pesquisa para todos e recebi sugestões positivas, exceto do assessor da área.

O primeiro passo foi encontrar os docentes, explicar o projeto de pesquisa, seguindo as sugestões de alguns colegas (docentes da disciplina de educação

³² Para maiores informações sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais na rede municipal de São Paulo, ver o portal da Secretaria Municipal de São Paulo. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Apresentacao-12>. Acesso em: 20 jul. 2018.

física e ciências) e algumas coordenadoras pedagógicas. Nesse processo, o contato com a Professora 1 e a Professora 4 foi a sugestão de uma coordenadora pedagógica (colega na rede municipal de São Paulo), pois as professoras participam e realizam eventos, projetos sobre a temática étnico-racial durante o ano letivo (as experiências e práticas pedagógicas não se restringem à data comemorativa, por exemplo, de 20 de novembro, dia da Consciência Negra). O Professor 2 foi uma sugestão do Professor 5, ambos, apresentaram relatos de experiência no XIV Seminário de Educação Física Escolar, Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (EEFE USP), em 2017, evento no qual eu apresentei um relato de experiência, e assim os conheci. Nos seus relatos de experiência, o Professor 2 expôs o desenvolvimento dos Jogos de Moçambique nas aulas de educação física e o Professor 5 apresentou a pesquisa que desenvolveu no mestrado, no qual o objeto de estudo foi a identidade das crianças negras na rede municipal de São Paulo; este último professor faz parte do grupo de estudo Ylê-Educare. A Professora 3 foi a sugestão de uma professora de Ciências (colega na rede municipal de São Paulo) que conhecia o trabalho pedagógico que a docente constrói no projeto de ginástica vinculado à formação da estética negra. A Professora 6 participou da elaboração do documento *os Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Educação Física*, e sua pesquisa de mestrado e doutorado teve como objeto de estudo a construção da identidade negra na manifestação cultural do hip-hop nas aulas de educação física, e foi a sugestão de uma professora de educação física (colega de rede municipal). Assim se deu a definição dos docentes selecionados.

A autorização da direção das escolas não foi um problema. Na verdade, em todas as escolas (cinco escolas), a carta de apresentação e a explicação a respeito do estudo foram o suficiente para o acesso e o início da pesquisa. Paralelamente ao começo das entrevistas, a insistência com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo permaneceu; porém, após o contato inicial e as inúmeras tentativas, não houve indicação de escolas e de docentes.

As entrevistas começaram no mês de abril de 2018. Foram agendadas e realizadas em concordância com a hora-atividade das professoras e professores de educação física. Perante o exposto, para entender a articulação entre a educação física na perspectiva antirracista e o projeto pedagógico das unidades escolares foram

realizadas as entrevistas com as coordenadoras pedagógicas, também agendadas e efetivadas de acordo com o horário solicitado pelas mesmas.

Após definir os sujeitos da pesquisa e realizar todas as entrevistas (totalizando onze entrevistas semiestruturadas e reflexivas), pode-se dizer que, a partir da análise das falas dos entrevistados e entrevistadas, obtém-se cinco categorias: *identidade negra; formação docente (formação acadêmica e formação continuada); diversidade étnico-racial e currículo; o(a) professor(a) e a escola; pedagogia da diversidade (conhecimento sobre as relações étnico-raciais nos documentos legais e conhecimentos pedagógicos de combate ao racismo).*

4.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS

Após expor o contexto da pesquisa, a definição dos sujeitos pesquisados, analisa-se os dados empíricos, trazendo detalhes importantes de acordo com o procedimento metodológico (entrevistas semiestruturadas e reflexivas), descrevendo, a partir da análise de conteúdo, os relatos dos(as) professores(as), das coordenadoras pedagógicas, o que ambos dizem sobre o desenvolvimento da temática étnico-racial na unidade escolar e as contribuições da educação física escolar na perspectiva de uma educação antirracista.

4.3.1 Identidade negra

Nessa categoria, a palavra identidade é entendida, enquanto base de uma investigação científica; dessa forma, busca-se a identidade do docente negro para além da primeira vista (senso comum), a partir de estudos que têm essa temática, sobretudo no que diz respeito às ciências humanas, ou melhor, estudos na construção de tal conceito. Assim, inspira-se em Neusa Santos Souza (1983), a partir da contribuição do livro *Tornar-se negro. As vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social*, que apresenta algumas categorias primordiais para entender a representatividade do(a) negro(a) na sociedade brasileira, racista e capitalista. Desse modo, para a realização da análise das entrevistas (semiestruturadas e reflexivas), utilizam-se as categorias propostas pela autora; são elas: *a representação que o negro(a) tem de si; a representação do corpo; ser e não ser negro; ser o melhor; negar as tradições negras; não falar do assunto (silenciamento); o preço da ascensão.* Sendo

assim, essas categorias convocam vários fatores: históricos, psicológicos, culturais, políticos, econômicos, sociais, ideológicos, e são o ponto em comum na experiência das entrevistadas, dos entrevistados, pois, ao sistematizar as falas desses, pode-se constatar que essas dialogam diretamente com a construção da identidade negra brasileira. Portanto, compreendem-se três aspectos inseparáveis: o ser pessoal, subjetivo; o ser étnico, racial; o ser profissional na construção da identidade negra.

Sabe-se que os sujeitos escolhidos para a realização desta pesquisa são professoras e professores, especificamente, da disciplina educação física. E foram selecionados pelos temas da dissertação, publicações e/ou apresentações dos relatos de experiências promovidos nas EMEFs, eventos (seminários), participações em grupos de estudo,³³ que têm como foco a Educação das Relações Étnico-Raciais. Do mesmo modo, constata-se que a temática étnico-racial, racial ainda é interpretada, enquanto assunto que diz respeito, especificamente, à população negra. Porém, isso não significa que não há docentes brancos e não negros na rede municipal de ensino de São Paulo desenvolvendo essa temática; mas, nesse estudo, percebeu-se um ponto em comum, isto é, todos os docentes selecionados são negros.

Pode-se identificar que todos os docentes se autodeclaram negros (em concordância com a caracterização dos sujeitos da pesquisa apresentada na introdução), e isso é um avanço significativo para os saberes identitários no âmbito escolar. Isto posto, a finalidade de construir a educação física antirracista nessa instituição social implica em reconhecer os espaços de disputas, isto é, a disputa epistêmica, política e identitária.

Representatividade das meninas negras, meninas não negras, mulheres negras nas aulas de educação física

Tendo em vista as ações pedagógicas antirracistas, insiste-se nas práticas pedagógicas comprometidas com a perspectiva interseccional, considerando a representatividade das meninas negras, meninas não negras, mulheres negras nas aulas de educação física, uma vez que o diálogo sobre essa representação social exige o entendimento de suas denúncias e lutas, ou seja, outras noções de cidadania mencionadas no capítulo três. Nessa perspectiva, é possível notar os comentários

³³ Para maiores informações, conferir em: <http://yle-educare.wixsite.com/educare/pesquisadores>. Acesso em: 16 fev. 2018.

referentes à contribuição das aulas de educação física para a construção da identidade étnico-racial das crianças e dos adolescentes, no sentido de demonstrar a necessidade de romper com a sub-representação das meninas negras e das meninas. Assim, as entrevistadas relatam:

Por exemplo, as meninas negras participam da educação física. Eu vejo uma participação muito grande dos alunos aqui na educação física [...]. (Professora 1).

*Eu gosto de trabalhar com ginástica rítmica, ginástica artística. E aí, a gente via aquela coisa, que você vai para as competições e não tinha muitas negras. **E aí, eu fui levando as minhas meninas, as minhas gordinhas, as minhas negras,** pra participar disso e hoje é tranquilo. Que antes você via mais dentro do atletismo. Na parte da dança e na parte da música era muito mais difícil. **E aí, eu sou negra** e vamos que vamos. (Professora 3).*

Por exemplo, a aluna Diana, negra, que sofre com a questão do racismo, ela fala o tempo todo. E ela [Diana] relatou que, no primeiro momento que a professora passou o vídeo para eles [os alunos], ela ficou em choque, falou: “É macumba, é macumba. Não posso, não posso, porque eu sou evangélica!”. Aí, quando a gente começou a fazer, né, tocando o tambor, as meninas dançando, aí, ela [Diana] foi se aproximando, se aproximando. E aí, ela [Diana] participou da apresentação. E a professora relatou que, dentro da sala de aula, ela [Diana] mudou o comportamento dela. Ela [Diana] começou a participar das atividades e ficou menos isolada. Ali [na dança afro] ela [Diana] se encontrou. (Professora 4).

É importante destacar que há, nesse discurso, o conflito entre a cultura de matriz africana (dança afro) e as religiões, na qual o sentido e o significado do termo “macumba”³⁴ é entendido de forma equivocada e generalizada pela sociedade; por conseguinte, pela escola. Assim sendo, toda atividade que tem o tambor, os instrumentos afros são desafios e possibilidades pedagógicas para romper com os discursos, atitudes racistas e/ou preconceitos e promover a pesquisa na utilização do instrumento e na vivência da cultura negra.

Ao retomar o tema (sobre a representatividade das meninas negras, meninas não negras, mulheres negras nas aulas de educação física), a Professora 6 relata:

Lá nessa escola que eu criei um vínculo muito grande. E eu dizia para as meninas pretas, para os meninos pretos: “Você é preta, sim. Aumenta esse P, levanta esse cabelo e vamo que vamo!”. E eu vi que elas gostavam [...].

³⁴ Segundo Rivas (2015), o termo tem dois significados. “A primeira macumba é a tão propalada religião mágica entendida como o ‘berço’ da umbanda, e a segunda macumba é um estilo musical presente nos salões cariocas esvaziada de conteúdo religioso, mas repleta de ritmo afro-brasileiro que antecedeu o samba [...]”. À vista disso, o termo “macumba” apresenta uma ambiguidade, ora entendido como instrumento musical, ora entendido enquanto conteúdo religioso.

À vista disso, esse primeiro tema enfatiza a participação e o processo de transformação das meninas negras, não negras nas aulas de educação física enaltecendo a importância do vínculo entre docente e discente, o desenvolvimento da valorização e da autoestima positiva das(os) educandas(os) negras(os) (pretas, pretos) na construção de suas identidades afro-brasileiras. Nessa perspectiva, há um ponto que precisa ser destacado, ou seja, a identidade das professoras negras também se constitui, é instável, dinâmica, afeta e é afetada no cotidiano, numa interdependência com os discentes, reconhece e é reconhecida na manifestação do cabelo, na corporeidade negra, na vestimenta, no diálogo, sobretudo na comunicação solidária, na qual todas (docentes e discentes) são igualmente falantes e ouvintes, expressando suas experiências e saberes identitários. Em razão disso, são representações sociais que produzem efeitos positivos. Elas fazem os sujeitos num processo de transformação e resistência sociocultural, sociopolítica e socioeducacional (sem desconsiderar as relações de conflitos, tensões sociais presentes nas instituições que sustentam a ideologia do branqueamento); por isso, a constituição da representatividade negra situada na interseccionalidade é relevante e necessária. Nesse enfoque, o Professor 2 e o Professor 5 não comentaram sobre a questão da sub-representação das meninas negras e das meninas nas aulas de educação física, porém apresentam o tema *A representatividade da mulher negra*, na qualidade de debate com os discentes.

Conforme viu-se no capítulo 3, a identidade negra mais ampla é entendida enquanto identidade política; assim, no que se refere à construção da identidade política, é indispensável a perspectiva interseccional (raça e gênero) nas aulas de educação física.

A respeito da construção da identidade negra, considera-se que a população negra se autovaloriza a partir do momento que não busca a assimilação com a população branca, mas sim a autoafirmação intelectual, estética, ética, política, no resgate da história anulada, na recuperação dos valores, por exemplo, das tradições culturais de matriz africana, na reconstrução individual e coletiva negra; isso significa a negritude. Diante do exposto, é importante lembrar que a categoria raça revela a violência denominada racismo (por isso, a negritude é um posicionamento político necessário como resposta a essa manifestação desumana), e também é por meio da articulação da mesma que a população negra se identifica na luta antirracista, ou melhor, opta pela negritude como forma de reconhecimento da resistência.

A partir desse conjunto de temas, pode-se afirmar que, historicamente, a representação que o(a) negro(a) tem de si perpassa por essas questões. Então, esse primeiro assunto apresenta a associação entre a cor negra e a emoção. Isso significa ver o ser negro(a) como um primitivo; logo, a emoção precede a razão, por isso, é caracterizado(a) como subalterno na comparação com o sujeito branco (um ser intelectual). Aqui, percebe-se que a população negra foi e é estigmatizada, alocada a uma posição inferior (do ponto de vista cultural e intelectual) nas relações raciais hierarquizadas, com base na falsa ideia de incapacidade intelectual e natural de ser negro(a). Sobre isso, a entrevistada relata a sua experiência:

A ideia do subalterno falar. Por que a gente não pode falar? A gente só tem que ouvir e agradecer? E responder: Sim, senhor! Vosmecê tem razão, né!? E a gente só faz isso? Então, era sempre um incômodo [...]. (Professora 6).

Esse incômodo que a Professora 6 apresenta demonstra a ideia historicamente construída de que ser negro(a), na sociedade brasileira (racista, capitalista, machista), é ser inferior, portanto, pode-se emitir uma opinião, após pedir licença à sabedoria científica branca, esperando ser autorizado(a) a falar, pois, por ser negro(a), o discurso é excluído, uma vez que a dita “pobreza intelectual” é uma consequência do racismo, do preconceito racial, da discriminação racial, ou seja, das violências e, se permitido falar, é desvalorizado(a), porque não é uma fala legítima, é uma consequência proporcionada pelos bons modos brancos. Essa crítica expõe a existência da rejeição e ratifica a relevância do processo de autovalorização da população negra. Desse modo, o trabalho intelectual é extremamente importante, enquanto peça fundamental na luta pela libertação da população oprimida e explorada que, ao descolonizar e libertar o seu pensamento, deixa de ser objeto de representação para buscar o protagonismo da própria história, ou seja, tornar-se sujeito na representação.

Representação do corpo

O segundo tema emerge da *representação do corpo*; por exemplo, as características físicas do corpo negro, o cabelo crespo, o nariz achatado, lábios grandes, a pele escura, logo, características associadas a seres primitivos. Do mesmo modo, o padrão de beleza eurocentrado (pele clara, cabelo loiro, olhos azuis, etc.) adota para o corpo negro a ideia de feiura e sujeira, desvalorizando, inferiorizando

esse corpo, enquanto objeto e não sujeito, inserido nos parâmetros do racismo à brasileira. À vista disso, o relato do Professor 2 confirma essa interpretação sobre a representação do corpo:

*E quando eu era menor, quando eu estava na fase criança, adolescente, **eu sempre ouvi: “Cabelo duro!”**. E até certo momento da vida eu ficava refletindo: “**Nossa, meu, por que eu não tenho um cabelo igual do David Beckham, por exemplo?** De alguém que é famoso?!” E muitas das vezes isso tira a identidade do próprio ser humano, pois eu comecei a me espelhar em pessoas que não eram de uma cultura próxima da minha, ou que não faziam parte da minha vida. Eu pensava: “Ah! Eu quero ser determinada pessoa porque ele é considerado uma pessoa legal e bacana!” [...].*

Sobre isso, a Professora 6 também relata a sua experiência, demonstrando a relevância da manifestação do cabelo no processo de autotransformação, na qualidade de busca pela construção da identidade negra:

*Ajudou as minhas ações pedagógicas, ajudou, principalmente, **quando eu fiz a transição de cabelo, na verdade, eu não fiz a transição, eu cortei meu cabelo né.** [...] Eu usei alongamento durante muitos anos, até o momento que eu falei: Peraí! Tem alguma coisa errada nesse espelho aqui! Isso foi em 2014, depois de seis anos usando alongamento. A cada três meses aquele sofrimento todo. Eu pensava: Puxa aqui! Refaz ali! Cansei! E 2014, não era o auge para **assumir o crespo**. Entrei no salão e falei: Corta! Até as crianças [na escola] olharam e perguntaram: Prô! Posso perguntar? **Por que você cortou o cabelo? Eu respondi: Resolvi ser eu!** [...].*

Sabe-se que a estética negra na sociedade brasileira está imersa no contexto de negação, rejeição e aceitação do cabelo diante dos conflitos das relações raciais, do racismo, da tentativa de repreender as tradições culturais de matriz africana, ao longo da história, sobretudo na ação de assumir o cabelo crespo. Dessa maneira, a manifestação do cabelo é uma das possibilidades para entender a cultura negra e reconhecer a beleza negra, seus símbolos e significados. Cabe ressaltar, aqui, o cabelo interpretado como resistência, pois observa-se, na atitude da Professora 6, a referência, a identificação étnico-racial, a partir do olhar das crianças negras. É um olhar de aceitação, de encontro à autoimagem positiva, autoestima de também afirmar “*Resolvi ser eu*”, “*Me encontrei*” (por exemplo, a aluna Diana, do relato de experiência da Professora 4), ou seja, há a construção da identidade negra, o Eu negro, (identidade étnico-racial, identidade afro-brasileira) num processo de autotransformação na relação docentes e discentes.

Nesse sentido, o Professor 5 relata sobre a *representação do corpo*, do ponto de vista dos discentes negros em relação ao padrão de beleza eurocentrado:

*Quando ele [o aluno] consegue ter a leitura, o significado, eles [os alunos] compreendem alguns aspectos que, até então, **era tido de uma maneira pejorativa, ou, então, não era valorizado, ou, então, era o diferente, porém, diferente, feio, em relação ao que é padrão [padrão branco].***

Entre os problemas que a criança negra, o(a) adolescente negro(a) passa na trajetória escolar, a construção da autoimagem é um deles, pois a estética do padrão branco é a imagem valorizada. Então, a ausência na formação da estética negra, ao longo da história, reafirma e atualiza os discursos racistas. A respeito disso, a Professora 6 afirma que os(as) educandos(as) foram ensinados a gostar, especificamente, do padrão de beleza eurocentrado:

*Ele [a criança e o adolescente] não tem culpa. Ele é ensinado a achar que o **cabelo liso e o olho azul é o mais bonito, e os demais é tudo feio [...]**.*

Ao mesmo tempo, é preciso lembrar que a criança negra tem as referências estéticas eurocentradas, logo, traços físicos, cor da pele e outras características que não condizem com a construção da sua autoimagem. Nesse sentido, do ponto de vista da comparação com a criança branca, tanto a educação como a cultura introjetam nos discursos positivos as características dessas crianças (olhos claros, pele clara, cabelo liso, entre outras) que se aproximam ao estereótipo de beleza do padrão branco. Enquanto isso, na tradição pedagógica, o discurso dos valores universais da igualdade supervaloriza esse padrão, não permite questionar o mito da democracia racial, construindo a identidade da criança branca e tornando a criança negra refém da sua própria imagem, ou seja, “a ferida do corpo transforma-se em ferida do pensamento”, pois houve e há a construção e divulgação da imagem negativa da população negra. Dessa maneira, a criança negra, na trajetória escolar, pode adquirir aspectos negativos, isto é, a inferioridade estética, a incapacidade intelectual, consequências, por exemplo, de um processo de comparação, classificação entre as crianças, numa leitura binária que determina, define, por exemplo, quem são as crianças negras, quem são as crianças brancas, com base no modelo de sucesso escolar (branco, inteligente, rico, privilegiado, entre outros), naturalizando e normalizando os dilemas e conflitos vivenciados nas relações raciais. Esse malfeito cultiva a desigualdade racial e social alicerçada pela ideologia e ditadura do

branqueamento, do mesmo modo está no imaginário social brasileiro a negação da pele escura nos padrões de beleza.

Por isso, é necessária e urgente a recuperação da autoestima da população negra que perpassa pela sua própria valorização, envolve intensos processos socioculturais de reconstrução, por meio da resistência e enfrentamento na sociedade como um todo.

Em conformidade com a ampliação dessa análise, encontram-se aqui múltiplos exemplos sobre *a representação do corpo negro*, desde o sentir-se negro(a) fora do contexto da identidade étnico-racial, de uma maneira acrítica, e o sentir-se negro(a) na construção da identidade étnico-racial numa leitura crítica. Ou melhor, há elementos para realizar a leitura crítica; são eles: a manipulação do cabelo e o processo de apropriação da corporeidade negra, na qual o modelo de beleza eurocentrado é anulado e deixa de ser referência, valorizando a autoimagem.

Ser e não ser negro(a)

Um bom caminho para pensar a questão de classe e raça está no terceiro tema *ser e não ser negro*, que no imaginário social é descolado dos reais sentidos históricos, ou seja, das condições de vida da população negra entregue à própria sorte (desde sempre); a ideia de que ser negro(a) é ser naturalmente desvalorizado(a). Descreve-se, assim, o estereótipo do ponto de vista cultural, social e econômico; por exemplo, ser negro(a) é morar na favela, ser pobre financeiramente e intelectualmente, logo, é símbolo da miséria, da fome (entre outras características).

A partir das reflexões acima apresentadas, quando se questiona os sujeitos entrevistados sobre a identidade de classe, compreende-se, do ponto de vista histórico, a relação entre classe e raça situadas na possibilidade de ascensão social. Nessa lógica, do ponto de vista histórico, a desigualdade racial é ocultada a partir da ideia de que a raça (o conceito biológico do século XVIII) é inexistente, porém, a apropriação cultural dessa categoria expõe a representação negativa da população negra com base na análise social do *embranquecimento* (a ascensão de negros e mulatos significava tornar-se brancos), determinando, assim, o seu espaço social e a manutenção da violência simbólica (o racismo) de não se reconhecer como negro(a).

Sendo assim, se o discurso não se sustenta na ideia de raça, a desigualdade social deixará a desigualdade racial subentendida, pois cabe afirmar que a identidade de classe envolve cor, status, cultura e poder econômico; assim sendo, essa política de negação e os mecanismos de *silenciamento* mantêm a afirmação de que os grupos étnicos são identificados pela classe social e não pela categoria raça que é inoperante. Por isso a classe, tão somente, não pode ser um elemento de avaliação para explicar a manutenção das desigualdades e dos privilégios que correspondem ao padrão branco. Observa-se a identidade de classe dos sujeitos pesquisados que apresenta os termos: *classe média, proletário, assalariada, classe trabalhadora*. Se isolados, não explanam o problema das desigualdades raciais. Assim sendo, não dá para diminuir a discriminação racial em desigualdade racial, pois, ao reconhecer a identidade negra, a pressão da discriminação racial evidencia que há, na coexistência negra, um ponto em comum; isto é, não importa a classe, toda a população negra encontra-se na situação de excluída no Brasil.

Outra questão que também se apresenta no tema *ser e não ser negro* é a identidade. Assim, o Professor 2 diz:

Eu sou negro. A partir do momento que existe o branco e o negro! Depois vieram outras nomenclaturas e que muitas vezes é até pejorativa, por exemplo, o mulato. O mulato tem origem da palavra mula. Então, branco ou negro, eu me considero negro.

A partir desse relato, é importante relembrar a desconstrução da oposição binária entre brancos e negros, do mesmo modo percebida como uma lógica bivalente (ser ou não verdadeiramente negro, ser ou não ser verdadeiramente branco). assim, considera-se a existência das diferenças entre a população negra no próprio grupo das pessoas que se autodeclaram negras, portanto, diferenças na subjetividade, na experiência de vida, no comportamento, na identidade racial, no caráter, entre outras características; por exemplo, o formato do nariz, o tipo de cabelo, a cor dos olhos e da pele. Lembre-se, portanto, que a identidade é intrínseca à unidade. Assim, a leitura da unidade, por exemplo, ser negro (identidade coletiva), também aponta as suas diferenças, que no processo de discriminação não foge do contexto da comparação e da classificação da própria identidade (identidade individual), com base no padrão branco. Em outras palavras, essas diferenças que constituem a identidade nas relações raciais brasileiras, e coexistem nas diversas regiões geográficas, satisfazem a lógica do padrão branco; ou seja, a pele clara discrimina a mais escura, conforme a aproximação ou

distanciamento desse suposto “status” de ser branco, num procedimento de comparação entre os sujeitos. Dessa forma, há uma regra geral: quanto mais escura a cor da pele, maior a exclusão, pois ser negro, nessa lógica, é ser excluído.

Há nesse processo, também, a relevância dada ao papel da família nas relações raciais, nos discursos raciais, na presença ou não de casos de preconceito racial, discriminação racial. À vista disso, a família é uma instituição de referência que pode construir atitudes antirracistas ou manter o *silenciamento*, internalizando, assim, atitudes racistas, o preconceito racial. A respeito dessas questões, a Professora 3 relata:

[...] quando eles [os alunos] falam [perguntam]: “Professora como você se vê?”. E eu falo [respondo]: “Ah! Eu sou negra!”. E eles [os alunos] questionam: “Ah! A cor da minha pele é igual à dela, será que eu sou negro também?”. E aí, você vê que tem famílias que já trabalha isso e outras não, por exemplo: “Ah! Eu sou moreninho!”. E aqui na unidade, a gente têm várias professoras negras e professores negros. Nós tivemos um diretor negro. Por isso, é mais fácil trabalhar essa temática [educação das relações étnico-raciais]. A questão da representatividade fica mais forte.

A frase “eu sou moreninho” expõe algumas questões que, do ponto de vista histórico, é o retorno ao projeto de *embranquecimento*, tal como as consequências do mesmo. Nessa lógica, deriva-se um pensamento: por exemplo, ser moreno é estar mais próximo do status branco. Possivelmente, há na família parentes “brancos”, por isso não se identifica enquanto negro (cuja representação social é negativa) e sim como moreno. Nesse enfoque, a ideologia do branqueamento apropria-se do mestiço que dialoga com a aceitação da sociedade – na verdade, suposta aceitação, sobretudo, no processo de comparação com a pele escura, pois o(a) mestiço(a) não é negro(a), porém não é branco(a) também, então, é a mistura de ambos. A consequência dessa suposta aceitação é a rejeição, num menor grau, se comparado ao(à) negro(a), e nessa leitura o(a) mestiço(a) crê que a sua competência e formação se sobrepõe à competência e formação do(a) negro(a). Assim, há uma rivalidade para alcançar fictício privilégio de ser branco, desprezando a própria história.

Dessa forma, essa tentativa de encaixar os sujeitos no estereótipo racial (a leitura da gradação dos tons de pele, que não apresenta, por meio da cor, a origem real do sujeito, apontando origens diversas) está subentendida no mito da democracia racial; logo, não se manifesta de maneira explícita para não acabar com o mito, pois a separação criada pela miscigenação precisa ser mantida, ou seja, a separação entre os afrodescendentes evita a possibilidade de luta e de construção das identidades

afro-brasileiras. Essa visão desfigurada das relações raciais, pautada na hierarquia, expõe a suposta superioridade do(a) mulato(a) em relação ao(a) negro(a), com a finalidade de unir-se ao(a) branco(a) (ideologia do embranquecimento) para discriminar a população negra.

Outra frase é “*você vê que tem famílias que já trabalha isso*”. Então, encontram-se famílias negras atentas aos problemas, dilemas das crianças negras, enaltecendo de maneira positiva a herança cultural negra. Essas famílias constituem um exercício de cidadania fundamental, pois exigem a responsabilidade pedagógica, social da escola no contexto das relações raciais. Ao mesmo tempo, essas exigências não se limitam ao espaço escolar. Na verdade, envolvem a sociedade de modo geral, ainda de maneira tímida; porém já é possível verificar a ocupação da representatividade negra em alguns setores do mercado de trabalho, por exemplo, nos meios de comunicação e na ampliação da presença negra na educação básica.

Nesse sentido, insiste-se na ideia de refletir sobre o racismo (considerando esse uma construção ideológica) dentro dos processos históricos, anunciando as intervenções de resistência e enfrentamento derivadas da negritude. Diante disso, a frase “*Ah! Eu sou negra*”, é de extrema relevância no ambiente escolar, é um discurso positivo na construção da identidade negra (étnico-racial, afro-brasileira) que traz, na inscrição da identidade política de ser negro(a), o subsídio para os saberes identitários, estéticos/corpóreos e políticos. Assim, são pequenas conquistas, porém há muito que avançar.

Ser negro(a) é ser o(a) melhor

O próximo tema se refere à concepção de que *ser negro é ser o melhor*. Nesse pensamento histórico, e atualmente perceptível, as crianças negras ainda são rejeitadas nos mesmos exemplos do passado, ou melhor, a sensação de ter vivenciado uma educação que não deixou de ser instrumento ideológico do racismo; logo, essa sensação de ser alocada à margem persiste no cotidiano dos educandos negros e educandas negras. Junto ao reconhecimento desses dilemas, moldes do passado se repetem; em resumo, descrevem o isolamento das crianças negras, principalmente das meninas negras que buscam ser destaques para evitar os comentários, piadas que desqualificam os traços físicos do fenótipo negro. A partir disso, os educandos negros e as educandas negras criam as possibilidades para

permanecer na convivência escolar; provavelmente, inicia-se pelo silêncio e, posteriormente, há a tentativa de provar que é o(a) melhor aluno(a), sempre num processo de comparação com os demais discentes. Sobre isso, a entrevistada diz:

*Por exemplo, um aluninho falou assim: **Ô professora, a minha mãe, ela falou que a gente que é negro, a gente tem que tá sempre bem e ser melhor que os outros porque a gente é negro!** Aí, eu falei assim: Olha! Eu acho que você tem que pensar que nós temos os mesmos direitos, nós não temos que ser melhor que ninguém, tá? E ninguém pode ser melhor que nós, né, vamos falar sobre a igualdade, você não pode se diminuir. E por que você tem que ser o melhor?! E ele [o aluno] disse: **Por que a minha mãe é negra, e ela falou que as pessoas pisaram muito nela.** E ele [o aluno] fez essa fala, eu achei interessante e eu contextualizei. Por quê? O meu pai [pai da professora 1] sempre falava, para nós, que a gente não tinha que se sentir diminuído e não deixar ninguém pisar na gente, porém a gente também não tinha que ser melhor do que ninguém, não. Nós somos todos iguais. E dizia [o pai da professora 1]: **Vocês vão estudar ! [...]. (Professora 1).***

A frase “a gente que é negro, a gente tem que tá sempre bem e ser melhor que os outros porque a gente é negro” exhibe dois aspectos, isto é, superar a ideia de incapacidade intelectual e demonstrar o ótimo comportamento. Então, as notas excelentes nos estudos são, por exemplo, registros de proteção usados pelos estudantes negros no âmbito escolar, enquanto mecanismo de defesa para aliviar a pressão dos discursos, atitudes racistas e desconstruir, dentro das possibilidades, a imagem negativa da população negra. A família, os pais cobram das crianças negras esse papel social de destaque, isto é, o(a) melhor da turma, tornar-se um exemplo, ter um rendimento escolar superior às demais da classe, ser o(a) mais estudioso(a), mais inteligente. Portanto, questões ligadas a um processo de competição nas relações raciais; do ponto vista histórico, é notória a disputa entre negros e mestiços para assimilar-se ao branco, porém, nesse contexto, há também uma competição do(a) negro(a) com ele(a) mesmo(a) para se contrapor ao processo de estereotipação (e de combate ao racismo).

Negação das tradições negras

O quarto tema se refere à *negação das tradições negras*. Ao longo da história, é possível verificar a repressão às manifestações culturais afro-referenciadas, assim como as inúmeras tentativas de desprezar a representatividade negra. Em vista disso, esse tema suscita algumas reflexões: por exemplo, todos os sujeitos participantes da pesquisa (os seis docentes) não relataram a negação das tradições negras, e sim a

preocupação com a construção de suas experiências, as experiências dos discentes vivendo, convivendo e recriando a cultura negra (as tradições culturais de matriz africana) no corpo a corpo com a realidade. Assim sendo, docentes cientes das transformações pedagógicas que falam sobre a intolerância religiosa; por exemplo, é pertinente (no sentido de exercer a cidadania) estudar a manifestação cultural, a história africana e, concomitantemente, promover a interpretação afro-brasileira na produção do conhecimento, bem como na reprodução, transformação da cultura corporal. Nesse enfoque, o Professor 2 e a Professora 4 apresentam o tema *intolerância religiosa*, na qualidade de debate com os discentes. Sobre os temas debatidos nas aulas de educação física, a entrevistada afirma:

*Por exemplo, quando eles [os alunos] viram o atabaque pela primeira vez, eles [os alunos] já começaram com essa questão da macumba, então, **a gente intervém, explica o significado da palavra macumba, o respeito com as religiões de matriz africana.** (Professora 4).*

É importante lembrar que não existe a relação obrigatória entre a identidade negra e a religiosidade de origem africana. A partir dessa constatação, a intervenção pedagógica não se restringe à articulação dos conteúdos com a temática *intolerância religiosa*; assim sendo, pressupõe inúmeras possibilidades na construção do conhecimento.

Valorização da negritude

Nessa perspectiva, observa-se a valorização da negritude presente nos relatos de experiência dos professores entrevistados e das professoras entrevistadas:

*A maioria das vezes, **os alunos negros** acabam se destacando mais, eles têm mais velocidade, mais habilidade, é um ou outro que você percebe e faz um trabalho [...] de incluir e participar todos juntos. É muito importante isso. (Professora 1).*

*Com os quartos anos eu trabalho a capoeira. **A capoeira numa questão mais crítica** também, porque eles ficam muito distanciados, eles acham: “Ah! Inventaram a capoeira só para sair fazendo algum tipo de acrobacia, alguns malabares!” Não! **Era uma resistência, era [...] para a luta da liberdade da pessoa que era oprimida.** [...] (Professor 2).*

*Então, **o legal de você se reconhecer como negro** é que você vê a mudança de quando eu comecei a dar aula pra hoje. E aí, é muito mais tranquilo **quando você é negro trabalhar a temática, porque, você já sabe os prós e os contras** e como*

*falar e como não atingir. E a criança e o adolescente já te veem dessa forma. **Então, pra gente que é negro é mais fácil.** (Professora 3).*

*O conteúdo das relações étnico-raciais tem que fazer parte da aula, até porque faz parte da nossa vida diária. E como **é uma construção da minha identidade** própria, eu também **quero ver esse reflexo nos alunos, de romper com essas barreiras do preconceito e do racismo.** [...] **E a necessidade deles se apoderarem da história, da cultura deles** [os alunos]. (Professora 4).*

*É trazer o aluno não só no sentido de entender e respeitar, mas ele compreender de uma maneira mais crítica. **Inclusive para os alunos negros, as alunas negras. Ele, tendo essa consciência, ele vai construindo uma identidade mais positiva. Porque aí, a história dele está sendo contada,** é diferente, inclusive nas questões da educação física e da cultura corporal. [...] (Professor 5).*

*E então eu peguei um dia e chamei todos os negros da sala. [...] Ficamos um ao lado do outro e falei: “Gente, olha pra gente, todos vocês! Quem somos nós?”. E eles [os alunos]: “Como assim, professora?”. E eu falei: “Olha pra gente, o que vocês dizem? **Nós somos negros, digam! Nosso cabelo é crespo, digam!**” [...]. (Professora 6).*

Como se pode notar, assumir o papel da “negritude” é reconhecer a responsabilidade social de resistir e enfrentar o racismo, enquanto possibilidade histórica. Nesse ponto de vista, a negritude se constrói na relação docentes e discentes, num processo de autotransformação permanente para ambos, permitindo a identificação na perspectiva da luta antirracista e, ao mesmo tempo, a construção da identidade negra. Igualmente, observa-se nesses relatos o desenvolvimento da consciência negra, a relevância na autovalorização, na autoimagem positiva dos(as) educandos(as) negros(as), destacando o processo de autoafirmação negra. Dessa maneira, a negritude não é um processo inalterável, acabado e definido; é um compromisso ético, que exige cada vez mais o desenvolvimento da identidade política.

Silenciamento

Outro tema importante é o *silenciamento*, isto é, não falar do assunto (não falar do racismo). Então, trata-se de uma visão para manter o mito da democracia racial. No contexto das trajetórias, experiências escolares, os projetos e as atividades sobre as relações étnico-raciais são isolados, com a finalidade de atender o 20 de novembro, tão somente, de modo que o *silenciamento* se perpetue. Igualmente, conflitos raciais que acontecem nas dinâmicas escolares ficam implícitos na explicação e no tratamento atribuído ao *bullying*; assim, equivocadamente, esse conceito explana as

diferentes maneiras de violência. Dessa forma, pode-se considerar o *bullying* um mecanismo de rejeição, exclusão da população negra no âmbito escolar, sobretudo na combinação entre o racismo e o *bullying* (entendido como brincadeira normal e natural mesmo sendo uma violência), pois perde-se a característica de crime na ação racista, reforçando o mito da democracia racial. Assim, o racismo é inoperante e, nesse contexto, a discussão da Lei nº 10.639/2003 é desconsiderada. Em conformidade com a proposta da negritude, todos os entrevistados concordam com a ruptura do *silenciamento*, para promover uma leitura crítica desconstruindo o mito da democracia racial. Em destaque, o relato de experiência da Professora 1:

Não, você tem que conversar com as crianças, tem que fazer parte mesmo do currículo, do planejamento, da preparação de aula pra quando chegar lá [na data comemorativa], quando chegar no outro ano, ele [o aluno] fixar aquilo. Não é só no dia 20 de novembro. Por isso que tem que ser trabalhado, sim.

O preço da ascensão

O último tema é o *preço da ascensão*. Assim, é preciso lembrar que a população negra conseguiu mobilidade vertical na sociedade dita “moderna”, por meio da educação formal, como condição para a inserção socioeconômica e competição com os brancos. Outrossim, por essa constatação, pode-se inferir que a educação foi e é o principal caminho para a ascensão social da população negra. Pôr à vista essa realidade significa reafirmar um contexto de desafios, dilemas e obstáculos de acesso, principalmente permanência e progressão educacional. Apesar disso, há participação de negras e negros nos concursos, posteriormente, ocupando os cargos, ou seja, são pequenos avanços, que sem a educação seria inacessível essa mobilidade vertical na sociedade brasileira.

Nessa direção, coloca-se uma questão no contexto político, cultural e econômico que precisa ser exposta, quer dizer, um dilema para a relação racial brasileira, pois os oprimidos brancos, mestiços, não negros não têm consciência, não percebem a dimensão da exclusão, da rejeição política e econômica mantida pela mobilização racista que mantém os privilégios brancos destinados à classe dominante. Essa formação racista, sexista, machista constrói a identidade branca que não se solidariza com a pressão que o racismo exerce na vida cotidiana da população

negra, e mais uma vez os conceitos raça e classe, dois aspectos que atuam na mesma realidade de exploração, na estrutura capitalista. Dessa maneira, pensar na condição da população negra brasileira, dentro de um reducionismo econômico e não racista, impede a leitura crítica que procura compreender como as ações racistas impedem essa população de ter participação econômica e política.

Nesse enfoque, a questão econômica familiar em que viviam os sujeitos da pesquisa não foi explicitada; entretanto, todos(as) os(as) entrevistados(as) falaram sobre a importância da escola pública nas suas trajetórias escolares e a necessidade de trabalhar em dois cargos para ter melhores condições de vida. Desse modo, verifica-se, no quadro 2, a interdependência da identidade de classe, dos cargos públicos e do período de trabalho dos docentes.

Quadro 2 – Situação dos sujeitos pesquisados em ascensão social

SUJEITOS	IDENTIDADE CLASSE	QUANTIDADE DE CARGOS	PERÍODO DE TRABALHO
Professora 1	“Média”.	Dois cargos.	“Na rede municipal estou no período da manhã e na rede estadual estou no período da tarde”.
Professor 2	“Proletário”.	Dois cargos.	“Esse ano eu tenho 18 aulas atribuídas na Prefeitura de São Paulo e 20 aulas no Estado. [...] E também tenho as CJs na Prefeitura de São Paulo, então, tenho as aulas para substituir”.
Professora 3	“Trabalhadora”.	Dois cargos.	“Eu dou aula das 7h às 17h da tarde [manhã e tarde]”.
Professora 4	“Trabalhadora”.	Dois cargos.	“Eu tenho aula de manhã e à tarde ”.
Professor 5	“Trabalhadora”.	Dois cargos (e um afastamento).	“ Eu tenho trinta horas na prefeitura [de São Paulo], entre manhã e tarde. E tenho mais trinta horas na Universidade, entre manhã e noite. Na rede estadual eu estou afastado ”.
Professora 6	“Assalariada”.	Dois cargos.	“Máxima. Só não faço JEIF [Jornada Especial Integral de Formação]. As duas são JBD [Jornada básica]. Cinquenta horas por semana, dois cargos ”.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Diante disso, pode-se dizer que a ascensão social dos sujeitos entrevistados não é o reflexo de toda a população negra brasileira; é o exemplo de ascensão social de um grupo cuja lembrança da luta pela cidadania digna permanece, ora na ação pedagógica pautada na perspectiva da luta antirracista, ora na construção de sua própria identidade negra que exige, sobretudo, um posicionamento político e melhores condições socioeconômicas, por meio da educação, conforme o relato da Professora 6:

*Quando eu trabalhei no DIPED [Divisão Pedagógica], foi um ano tumultuado, **porque eu trabalhei 14hs por dia. Tinha o doutorado e ainda arrumei uma faculdade para dar aula.** Foi um ano surreal, que eu me encontrei.*

Do ponto de vista histórico, esse relato de experiência era visto, na sociedade moderna, enquanto superação do obstáculo do preconceito socioeconômico, um sinônimo de exceção; assim, o êxito do(a) negro(a) enaltecia a capacidade individual por ascender socialmente e isso era regra no mito da democracia racial. Atualmente, ainda se mantêm essas competições nas relações raciais, visto que o racismo se atualiza; logo, a exceção que foge à regra do padrão branco exige a consciência negra para superar o processo de estereotipação, tal como demonstra a autovalorização, através, da negritude, com base em esforços e trabalhos árduos (“*eu trabalhei 14hs por dia*”), vinculado à educação (“*tinha o doutorado*”) para conquistar espaços, assumir cargos, ou seja, mover-se nas estruturas racistas da sociedade. Consequentemente, essa norma social se mantém justamente por não reavaliar as condições de vida da população negra e, diante disso, as possibilidades de ser negro(a), principalmente no sentido coletivo (população negra).

Cabe ressaltar, historicamente, que as mulheres negras brasileiras conseguiram ascender socialmente e se fazer presente na média burguesia, por meio da educação formal; assim, pode-se afirmar que o preconceito de cor não conseguiu impedir essas mulheres negras, guerreiras, de conquistar os seus objetivos, de progredir e ocupar cargos públicos. Nesse caso, em específico, observa-se a ascensão social das entrevistadas, professoras negras que movimentam a educação física a partir da relevância da identidade negra profissional.

Este conjunto de temas proposto por Neusa Santos Souza (*a representação que o negro(a) tem de si; a representação do corpo; ser e não ser negro(a); ser negro(a) é ser o(a) melhor; negação das tradições negras; silenciamento; o preço da ascensão*) e outros assuntos presentes nos relatos de experiência dos docentes (a

representatividade das meninas negras, não negras, mulheres negras; valorização da negritude; a representatividade do docente negro inibe o racismo e/ou preconceito racial; aproximação e motivação para desenvolver a temática étnico-racial nas aulas de educação física; cenas de racismo e/ou preconceito no ambiente escolar; a contribuição das aulas de educação física na construção da identidade étnico-racial das crianças e adolescentes) proporciona, por meio da análise, a visualização dos desafios na construção da identidade negra; ou seja, apresenta-se a questão da negritude e da identidade dentro do movimento histórico, direcionando para os seus espaços de emergência; nesse caso, a representatividade do docente negro no âmbito escolar e suas possibilidades de desenvolvimento e de luta coletiva. Assim, nota-se, nas trajetórias dos docentes negros, a expressão dos seus sentimentos, atribuindo sentido, significados, e nesses passos de resistência demonstram as descobertas no contexto da cultura negra, retomando a história, recriando essa cultura.

A representatividade do docente negro inibe o racismo e/ou preconceito racial

À vista disso, analisa-se o nível de apropriação da temática das relações étnico-raciais pelos(as) professores(as) de educação física, principalmente do ponto de vista da construção da identidade negra, desenvolvida numa relação horizontal em que os sujeitos negros consigam construir e representar a sua própria identidade, quer dizer, o seu EU negro(a), intrínseco à unidade (vivências e saberes produzidos coletivamente) e à diversidade étnico-racial. Assim, percebe-se como cada um destes docentes constrói, a partir da sua identidade negra (e outras identidades sociais, por exemplo, gênero, raça/etnia, classe, entre outras), a prática pedagógica de combate ao racismo, estruturando a aproximação e mobilização (que estão interligadas) na articulação entre a educação das relações étnico-raciais e a educação física escolar. Sendo assim, as professoras entrevistadas e os professores entrevistados foram questionados com a seguinte pergunta: a representatividade do docente negro inibe o racismo e/ou preconceito racial nos discursos e atitudes dos(as) educandos(as) negros(as) e não negros(as)? Assim, eles(elas) responderam:

Eu acho que não. Porque ele [o aluno], quando tem que falar, ele fala. Mesmo sabendo que tem consequência. Eu acho que é uma questão de postura [da professora] mesmo [representatividade negra]. E talvez, também depende da nossa comunidade, da cultura local. (Professora 1).

Eu considero que depende da escola e do contexto em si. Por exemplo, se têm uma escola que existem bastantes pessoas negras, provavelmente o aluno que não é negro, que tem certo preconceito, ele não vai explanar tanto isso, porque ele se sente em uma minoria. Na questão de o professor ser negro, não sei se chega num ponto de: **“Ah! Eu respeito o professor!” Não! Ele [o aluno não negro] tem medo de desrespeitar o professor, porque o professor tem certa autoridade na sala de aula, não um autoritarismo, mas uma autoridade.** Então, muitas das vezes ele [o aluno não negro] se contém. **Por isso, não há um respeito, há um medo de que aconteça alguma reação** sobre ele [aluno não negro]. **Até pelo fato de que não adianta a escola exercer uma concepção, reflexão, e tudo mais, se na socialização primária, na família onde ele [o aluno] vive, ser um ambiente totalmente agressivo, preconceituoso, ele [o aluno] só vai refletir aquilo.** (Professor 2).

Eu não sei se inibe não. A dor pra quem tá na pele negra é maior. **Talvez eu, como professora negra, consiga ver isso melhor do que a professora branca.** Apesar de que até a professora branca, que trabalha comigo, o esposo dela é negro, o filho dela negro, então, ela carrega essa dor de ver uma situação de discriminação [discriminação racial]. **Mas eu acredito que eles [os alunos] falam na frente de qualquer professor.** (Professora 4).

Nesse processo, a Professora 3, o Professor 5 e a Professora 6 responderam a partir de outro ponto de vista.

Inibe. Porque, [...] a gente já vem trabalhando isso [educação das relações étnico-raciais] há anos. Não é uma coisa nova. Dentro da minha unidade, não é uma coisa nova. [...] **E como a gente trabalha na área da educação física, o gordo, o magro, o alto, o baixo, então, você inclui as relações étnico-raciais e aí acaba inibindo.** Porque é muito legal quando você pede para uma criança me descrever. **Então, é mais fácil pra essa área, porque a gente já trabalha as diferenças.** Então, eu acho que deve ser mais difícil na parte de português, porque trabalha mais no escrito. Mas a gente que fala das questões que a criança visualiza, então, é muito mais fácil. (Professora 3).

Não, eu acho que não. Porque eu já presenciei várias vezes. **Acontece. E depois, às vezes, quando você começa a tratar do tema, aí eles [os alunos] falam: “Poxa! Parei!”.** Têm turmas que já estão comigo há algum tempo. E eu estou sempre discutindo essas questões [as relações étnico-raciais]. Mas não é por conta que eu sou negro, e sim, porque eu estou sempre trazendo essas questões [as relações étnico-raciais]. **Então, quando eles [os alunos] vão falar alguma coisa, eles [os alunos] repensam.** (Professor 5).

Eu acho que inibe. Inibe sim. Eles [os alunos] pensam antes de falar. **Principalmente, se a gente tem uma postura muito clara, por exemplo, meu cabelo é crespo e minha pele é preta.** Eu acho que as mulheres conseguem causar esse efeito maior que os homens. No sentido da postura, eu acho que o feminino, não necessariamente a identidade feminina, mas o biológico feminino, né?! Quando ela se impõe numa determinada postura, eu tenho a impressão de que eles [alunos]

pensam duas vezes. Porque a gente [professoras] sofre muito para se impor, engrossa a voz, fala mais alto. (Professora 6).

A partir desses relatos, observa-se que a Professora 1, o Professor 2 e a Professora 4 relatam que a presença do docente negro não inibe a ocorrência de atitudes racistas e/ou preconceito racial. Nesse sentido, o(a) professor(a) percebe com mais facilidade essas violências, pois existe a sensação de medo e não de respeito por parte dos(as) educandos(as), e isso evita a violência na relação racial entre professor(a) e educando(a). Diante disso, consideram que as relações raciais são construídas na escola, principalmente com a família. Por isso, o saber identitário, conectado à identificação com a representatividade negra, é um exercício pedagógico relevante e urgente para romper com os discursos racistas.

No entanto, a Professora 3, o Professor 5 e a Professora 6 explicam que a presença do(a) professor(a) negro(a) dificulta a ocorrência de atitudes racistas e/ou preconceito racial, pois, se há um trabalho desenvolvido na escola, atrelado à postura política (do docente negro) de combate ao racismo, isso faz com que os(as) educandos(as) repensem os discursos. E, nessa experiência, amplia-se a explicação para as questões de gênero, considerando a importância do papel da mulher negra na ação dessa postura política (de combate ao racismo). Em consequência, destaca-se o papel da educação física escolar em abordar a temática (educação das relações étnico-raciais) por ser uma disciplina que estuda o corpo e as suas diferenças.

Nesse sentido, existe a necessidade das professoras negras, dos professores negros sentirem as suas identidades profissionais negras reconhecidas e percebidas no âmbito escolar. Do mesmo modo, constata-se que, para entender a identidade profissional, os docentes negros enfatizam a identidade pessoal e étnico-racial; desse modo, compreende-se a identidade profissional negra. Entende-se, assim, que a identidade negra (afro-brasileira, étnico-racial) se inscreve corpo a corpo com a realidade para superar as formas de exclusão, por isso, em relação à profissão, é relevante lembrar que a construção da identidade se realiza no rompimento com o mito da democracia racial, com a superação da ideologia do branqueamento, dos estereótipos, no processo de intelectualidade negra que busca melhores condições de vida, no qual a premissa é conquistar a liberdade de tornar-se negro(a) dentro e fora da escola.

Aproximação e motivação para desenvolver a temática étnico-racial nas aulas de educação física

Nessa perspectiva, questionou-se para os sujeitos entrevistados o processo de aproximação para trabalhar com a temática (educação das relações étnico-raciais) nas aulas de educação física. A respeito disso, verifica-se as falas das entrevistadas e dos entrevistados:

A princípio através de leitura, né. Como, por exemplo, Carolina Maria de Jesus, que é uma senhora negra, né, que veio do nada para o tudo. Então, através de leitura, eu estava na linha de frente da sala de leitura. Então, você vê a estante, a prateleira só de autores negros, livros de negros, recheada. [...] E, é possível fazer um link entre a educação física e a sala de leitura, tem muito a contribuir e enriquecer uma com a outra [...]. (Professora 1).

Eu me recordo que quando eu ingressei na Prefeitura, em 2014, na gestão governamental anterior, tinha um projeto da cultura africana. E a proposta da escola era que, na primeira aula, nós lêssemos o livro da cultura africana [...]. O leituraço. Chegaram muitos livros na escola. [...] eu desenvolvia com os alunos esse projeto. Aí conversava com eles. Como era os anos iniciais (1º, 2º e 3º anos), eu tentava abordar as questões étnico-raciais no esporte, nas brincadeiras. Questionava o porquê algumas pessoas, ou várias pessoas têm preconceitos uns com os outros, seja racial ou de outro tipo de natureza preconceituosa [...]. (Professor 2).

Eu lembro que, quando eu fazia magistério, a gente trabalhou um livro que se chama Menina bonita dos laços de fita. E aí, eu lembro que naquela época a gente fez uma dinâmica. E aí, depois esse livro veio para sala de leitura. Então, através, da leitura você se reconhece como negro, como professora e fica mais fácil. E aí, com esse trabalho que a gente tem aqui, por exemplo, o leituraço. Foi feito um leituraço dois anos, um ano foi indígena, o outro, só histórias afro. Então, ficou muito mais fácil da gente ir se aproximando, aproximando, aproximando. Eu sempre gostei de ler para os pequenos [...]. (Professora 3).

Eu acho que é uma busca minha mesmo. É uma questão de identificação, né. Da mesma forma que eu busquei esse empoderamento. Essa busca, né, da autoestima. É a mesma busca que eu quero para os meus alunos. E a necessidade deles se apoderarem da história, da cultura deles [os alunos] (Professora 4).

Através da prática, através das angústias, de querer ver a gente livre nessa sociedade. E eu me incomodava muito com a relação dos alunos negros dentro da escola. Com os professores, os agentes, a gestão, outros alunos e na educação física. Aí, você vai trazendo tudo aquilo que você vivenciou, e vai relembrando. Aí, sim, foi o start para eu começar a pensar nessas discussões [as relações étnico-raciais na educação física]. É a construção da minha identidade, pessoal e profissional, da identidade do aluno e da aluna. (Professor 5).

Ah! **Eu acho que o incômodo.** Tem uma autora que eu estudei no mestrado e no doutorado também. A Gayatri Chakravorty Spivak. **O livro dela é Pode o subalterno falar?** Ela falava das mulheres indianas, e eu usei bastante esse material, e foi uma coisa que meio que me despertou. [...] E quando você começa a dar nomes. Quando você fala, por exemplo, estupro é estupro, racismo é racismo, tá chamando do quê? De gordo? Não! Para! Vamos [professora e discentes] resolver isso juntos! E isso é uma exaustão. A gente não sabe responder a essas demandas. (Professora 6).

Nesse sentido, para ampliar a análise, questionou-se para os sujeitos entrevistados sobre o processo de motivação para trabalhar com a temática (educação das relações étnico-raciais) nas aulas de educação física. Assim, eles(as) responderam:

A sala de leitura, mas antes da sala de leitura, eu já trabalhava com o tema da educação das relações étnico-raciais, **porque às vezes você encontra situações que o aluno, às vezes, traz de fora, às vezes adquire na escola, que ele se esquia e se isola.** E a gente tem essa percepção. Você percebe, então, você vai incluir, você vai dar atividade, você vai colocá-lo como ajudante para ele se sentir importante e **perceber que ele tem o mesmo direito, tanto quanto os outros [...].** (Professora 1).

É bastante complicado, né! O mundo foi se modificando em si, o currículo da escola foi se modificando, tanto em alguns momentos para melhor quanto para pior. Hoje o que o pessoal chama de bullying, quando eu estudava tinha bastante. Seja a pessoa que tinha um peso maior que a outra; **seja quem era negro e quem não era; seja o cabelo em si. [...]** Então, eu demorei para ter essa reflexão. A escola em si me ajudou um pouco, tanto para o lado ruim quanto para o lado bom. **Essa reflexão mais crítica só aconteceu quando eu entrei na faculdade.** (Professor 2).

A música. Muito mais fácil. Vínculo com criança e com adolescente é música. Música, **mexer corpo [...].** (Professora 3).

Pela minha história de vida. E também por observar no cotidiano da escola, né. Muitas falas, tanto de colegas professores quanto de alunos. A gente tem que contemplar esse conteúdo, até porque ele [o conteúdo das relações étnico-raciais] é um conteúdo obrigatório dentro da escola, só que a gente sabe que só é trabalhado, muitas vezes, no dia 20 de novembro. Mas ele [o conteúdo das relações étnico-raciais] tem que fazer parte do cotidiano da escola, fazer parte das falas, pois faz parte da nossa vida. (Professora 4).

Eu pensei em rediscutir essa educação física, sempre pensando nas questões para recontar essa história [a história da população negra]. Pra justamente trazer essa conscientização nos alunos, negros e brancos. Mas aí, pensando nessa valorização dos próprios alunos negros conseguirem se identificar, se enxergar mais. Ter uma perspectiva melhor de si. (Professor 5).

Então, eu não sei se, com muita sinceridade, se eu trabalho com o tema da educação das relações étnico-raciais. Porque trabalhar com o tema é como se ele ganhasse um status de especial. Não diminuindo a importância, não é nesse sentido. Porque, assim, não basta ser contra o racismo, você precisa ser antirracista. E se você põe essa questão, educação antirracista, no mesmo patamar que as pessoas falam de educação física, que é um lugarzinho diferente, né, que a gente tem na escola. Eu acho que ele [o tema] fica num lugarzinho diferente e eu não tenho como te dizer isso. É porque ele [o tema] está natural. Ele tem que ser um processo natural. É um processo muito difícil, você naturalizar isso. Porque até a um tempo atrás nada era racismo. Você escutava: “Chamar o negro de neguinho não era racismo”. “Ah! Mas, você nem é tão preto assim”. “Ah! Você é um chocolatinho”. “Ah! Mas você é globeleza, com esse corpo”. “Ah! Mas é claro que você é de educação física, com esse corpo”. Então, assim, eu tento tirar ele [o tema] desse debate, que começa muito pessoal, interno, subjetivo. Porque não é todo mundo que entende o que é ser antirracista, né?! E as crianças não têm culpa delas não saberem o que é isso. E a gente tem que tomar muito cuidado. E eu penso, né?! Se colocar essa ideia no patamar diferente, eu não vou conseguir atingir a criança branca. Porque ela não vai saber do que eu estou falando, porque ela não passa por isso. É a questão da construção da identidade branca. E o nosso público é a criança e o adolescente. [...] E não são todas as crianças que são MC Sofia, Elis, ou seja, que tem essa formação. Então, eu questiono: “Como que eu vou fazer a criança que não tem essa formação desconstruir o machismo, o sexismo, o racismo?”. Então, nós precisamos ter essas atitudes antirracistas, independente da cor. E a questão da consciência negra é muito recente. E na educação física, ainda, é mais recente do que tudo, porque a área é absurdamente alienada. E o que mais me assusta, a escola não está nem aí pra gente [professores/as de educação física]. (Professora 6).

Conforme os relatos, observa-se que a leitura, a busca pela própria identidade, a recuperação da autoestima, os incômodos, as angústias no processo de construção da identidade negra e a relação dessa com o contexto da escola são caminhos para aproximar-se da temática étnico-racial. Nota-se, também, a relevância do Projeto Leituração³⁵ para a escola, de modo geral, e em específico para os docentes negros que utilizaram essa ferramenta pedagógica (permitindo o acesso à literatura afro-brasileira e africana). Assim, o projeto tornou-se uma referência para a aproximação com a educação das relações étnico-raciais, principalmente na educação física escolar. Cabe ressaltar, aqui, que a inserção do Projeto Leituração ocorreu em 2014 e, atualmente, algumas escolas continuam com esse projeto nas atividades escolares.

³⁵ “O projeto consiste na difusão, estímulo à leitura e estudo da produção literária africana e afro-brasileira”. Disponível em: <http://www.capital.sp.gov.br/noticia/800-milalunos-da-rede-publica-municipal>. Acesso em: 26 jul. 2018.

A respeito da motivação para desenvolver a temática étnico-racial, racial, nas aulas de educação física, os sujeitos pesquisados relatam a percepção sobre os dilemas dos discentes, pois, na própria trajetória de estudante, vivenciaram os problemas do racismo e do bullying. Outra motivação importante é a necessidade de transformar os discursos dos(as) professores(as) e educandos(as) no dia a dia da escola, entendendo a inclusão como direito à igualdade. Do mesmo modo, reafirmam que essa temática merece uma atenção especial, no sentido de ir além do combate ao racismo, isto é, acontecer de fato as atitudes antirracistas no âmbito escolar. Dessa maneira, esses docentes revelam, no desafio da educação física, os obstáculos que os professores negros e as professoras negras enfrentam nesse processo de resistência.

Diante dos relatos dos sujeitos pesquisados, percebe-se que a maneira como cada um se aproxima, se motiva, logo, se posiciona é diversa. Em vista disso, entende-se que para alguns docentes negros romperem com o mito da democracia racial e compreenderem a ferida viva que o racismo expõe, bem como seus efeitos, traz como resposta a esse problema uma formação mais reflexiva, pautada na sensibilidade, na valorização da população negra, tal como a importância da alteridade e do acolhimento às diferenças. Sendo assim, os relatos evidenciam que essa reflexão sobre a educação das relações étnico-raciais transformou as práticas pedagógicas significativamente, seja como práticas pontuais e/ou práticas mais aprofundadas. À vista disso, consideram-se a leitura da cultura africana, a referência ao Projeto Leituraço e outras leituras que questionam o subalterno, as questões de gênero, o conceito *antirracista*, como ações que não propõem respostas prontas e sim a busca pela valorização, reconhecimento da história da população negra na educação física escolar.

Pôr à vista essa realidade é lembrar que a construção da identidade negra ocorre na relação com a construção da identidade branca; consequentemente, não se realiza, tão somente, em reação à agressão racial branca e seus privilégios. Existe aqui um jogo complexo de tensões, conflitos, negociações e diálogos na composição e no reconhecimento das diferenças que são indispensáveis para a construção das identidades.

Nesse sentido, falar a respeito da experiência da negritude de educandos negros e educandas negras é considerar que nem todos(as) sabem se defender, reagir aos efeitos do preconceito racial, às ofensas, aos xingamentos que

envolvem as características do corpo negro (por exemplo, pele escura, cabelo crespo, a estética negra) e essas situações ficam armazenadas na memória e perpassam pela vida dos sujeitos. Então, na vida adulta, as marcas do racismo, do preconceito racial e as formas de introjeção desses pela cultura e pela educação continuam na memória e são atualizados. Sendo assim, a ausência de discussões sobre essas questões na formação dos docentes, é mais um mecanismo do *silenciamento* que tem como efeito reforçar as sensações, sentimentos, representações negativas da população negra. Contudo, há os processos de superação, como já mencionado no texto, ou seja, insiste-se na necessidade de assumir a negritude, igualmente, reconhecer as reivindicações da população negra, desenvolver a responsabilidade e a consciência racial (consciência negra)³⁶ inerentes à identidade política.

Cenas de racismo e/ou preconceito no ambiente escolar

Diante do exposto, perguntou-se para os sujeitos participantes da pesquisa: o(a) Sr.(Sra.) já presenciou cenas de racismo e/ou preconceito entre os(as) educandos(as)? E/ou já sofreu o racismo no âmbito escolar?

O Professor 2 afirma que já presenciou cenas de racismo, de preconceito racial. Cita um exemplo de preconceito racial que ocorreu na aula de educação física; ou seja, um educando xingou outro educando, num tom agressivo durante o jogo de queimada. Assim, o docente destaca a importância do diálogo com os discentes envolvidos, bem como o debate com a turma (sem expor os discentes envolvidos).

A Professora 3 relata que já presenciou cenas de racismo e preconceito racial, no entanto, considera que os(as) educandos(as) não têm consciência das atitudes racistas, pois são veladas e os(as) mesmos(as) estão no processo de formação; então, pode-se problematizar tais atitudes discutindo a questão do racismo, mas não podem ser consideradas racismo, uma vez que há a ausência da leitura crítica sobre o tema em outros espaços.

³⁶ Entende-se por consciência negra, “[...] a expressão de uma constituição ativa de identidade, restitui ao indivíduo um pouco de seu auto-respeito, visto que ele demonstra em público sua *negritude*, não mais como motivo de vergonha e negação [...]” (SALES JÚNIOR, 2006, p. 284).

A Professora 4 diz que já presenciou cenas de racismo e preconceito racial nas aulas de educação física, principalmente entre os discentes que estão na fase da pré-adolescência (6º e 7º anos); assim, a professora ressalta a importância da intervenção pedagógica, do diálogo sobre a família dos(as) educandos(as), no sentido de resgatar as suas raízes.

O Professor 5 afirma que já presenciou cenas de racismo e preconceito racial nas aulas de educação física; assim, cita um exemplo de racismo que ocorreu no segundo ano (fundamental I). Desse modo, enaltece a importância da discussão e da reflexão sobre o racismo. O professor chama a atenção para a questão da “piada” das crianças não negras, pois as “piadas” ocasionam o incômodo nas crianças negras, e, a partir do diálogo, as demais crianças entendem que os discursos racistas não são brincadeiras.

Após os relatos dos(as) professores(as), guardadas as particularidades de cada cena de racismo e/ou preconceito entre os(as) educandos(as), presenciadas pelos docentes entrevistados, bem como ao que diz respeito à realidade de cada escola, pode-se afirmar que na reflexão dessas questões é necessário reconhecer que existe a formação racista, e o racismo é atualizado nas relações raciais do cotidiano. Diante disso, as crianças, os adolescentes repetem atitudes e discursos racistas presentes na sociedade; assim sendo, é racismo, não deixa de ser racismo. Em função disso, o papel da escola é fazer essa leitura crítica e promover a conscientização, assegurando o direito à construção da identidade negra, desconstruindo os discursos racistas, diminuindo as ações discriminatórias. Portanto, ao reconhecer que racismo é racismo, há um efeito positivo, no sentido de os docentes reverem as suas práticas pedagógicas na realidade racial brasileira; desse modo, busca-se a compreensão do direito à diversidade étnico-racial no contexto escolar.

De outro ponto de vista, a Professora 1 e a Professora 6 relatam as cenas de racismo e preconceito racial que elas sofreram no âmbito escolar.

A Professora 1 relata a experiência que aconteceu na aula de educação física, com o educando do segundo ano (fundamental I):

Sim. Eu vou citar um exemplo que aconteceu comigo. Um aluninho do segundo ano, sete anos, ele me chamou de macaca. E eu comuniquei à coordenadora. Eu tirei ele da aula e falei: Não, nós vamos conversar! Mas, já chamei a coordenadora, porque eu não gosto de conversar com o aluno sozinho, né. [...] Eu acabei saindo da conversa porque eu tinha mais trinta e um lá. E ela falou: No final da aula o pai dele vai vir buscar e a gente vai conversar, deixa ele [o aluno] comigo que eu vou conversando com ele! [...] A coordenadora já estava conversando com o pai. E eu me aproximei e ele [o pai]

foi totalmente rude e falou: Olha professora eu acabei de falar com a coordenadora, se ele [o aluno] te chamou de macaca é porque alguma coisa você fez para ele! Detalhe o pai é negro e a criança também. Você entende isso? Por que tá tudo errado? Eu pensei: Será que essas pessoas não têm espelho em casa? O que está acontecendo?! Eu fui conversar com ele, aí já não era a questão do racismo em si, era a postura do pai, dos três filhos, da família, no geral. **Foi levado o caso para o conselho tutelar por conta do comportamento das três crianças. O conselho tutelar foi à procura dele, fez ele [o pai] se retratar comigo, né.** Ele se retratou praticamente obrigado, não que ele [o pai] tivesse entendido o contexto, foi praticamente obrigado. [...] **Em relação aos alunos aconteceu algumas vezes [...]** mas, eu faço interferência, sim. Faço parar. **Aconteceu, vamos conversar. Eu acho que é assim que tem que ser feito, eu não tenho que fingir que não ouvi, não quero saber do problema, não foi comigo. Não, tem que se fazer interferência, sim. Não porque eu sou negra, não é só por isso, eu acho que é o papel do educador.**

A Professora 6 apresenta no seu relato de experiência uma estratégia pedagógica para minimizar as atitudes e discursos racistas e/ou preconceito racial. E, a partir disso, afirma que a cor negra é desvalorizada aos olhos de quem não é negro, pois coloca-se todos os negros na mesma família, num parentesco, desconsiderando as singularidades, as individualidades, as histórias de vida, por conseguinte, as características específicas de cada um:

Nossa. Sempre. Eu vou falar de uma última estratégia que eu tive [para minimizar as ações racistas]. Na escola que eu trabalhava de manhã, **chegou uma moça negra, a Irene. [...]** E os alunos começaram a dizer que nós éramos irmãs. E eu falei: **“Não, gente, não somos irmãs!”.** E aí começou a surgir com a outra menina, a Giovana. E eles falavam: **“Ah! Giovana é filha da professora!”.** E a menina começou a se incomodar com isso. E então eu peguei um dia e chamei todos os negros da sala. E chamei a Irene. Ficamos um ao lado do outro e falei [...] **nós não somos parentes! Isso que você diz é racismo”.** E continuei: **“A Giovana por mais que eu ache ela uma menina linda, ela não é minha filha, ela tem a mãe dela! A Irene, por mais que nós sejamos companheiras de trabalho, nós não somos a mesma pessoa, nós não somos irmãs! Nós somos negras, cabelos crespos, mas se vocês olharem para os nossos olhos, os nossos narizes, são completamente diferentes!”.** E fui explicando junto com as outras crianças. **Eu fiquei uma aula inteira falando o que é racismo.** E falei: **“Desculpa, Irene!”.** E ela [a Irene] falou: **“Ah! Às vezes eles falam e eu acho bonitinho!”.** E eu falei: **“Então, todas as vezes que eles falarem [os alunos] isso, para você, Irene, se coloca. Eu não vou me ofender, Irene. Eu me ofendo muito mais com essa mania de enfiar todo mundo no mesmo saco!”.** Depois que eu fiz todo o trabalho, nós [a professora e a Irene] entramos na sala dos professores e o coordenador falou: **“Vocês, cada vez mais parecidas!”.** E eu respondi: **“Não, eu acho que você está enganado, gosto muito da Irene, mas nós não somos irmãs, nem parecidas!”.** E é claro que eles [os alunos] esquecem, porque é uma coisa que você tem que fazer todo dia. E se o próprio coordenador fala isso, a coisa se dissemina muito mais.

A partir dos relatos dos sujeitos pesquisados, considera-se que a construção da identidade negra em um país marcado historicamente pelo racismo, preconceito racial, discriminação racial (e outras violências), que educa a população negra, desde a infância, que para ser aceito precisa negar a sua negritude, evidencia o tempo todo que a abordagem da diversidade étnico-racial é um desafio pedagógico enfrentado pelos docentes, que precisam reafirmar a própria negritude de maneira contínua. Diante disso, verifica-se, nessa análise, a contribuição no que se refere à denúncia do racismo na escola e na sociedade, bem como os processos históricos de resistência e enfrentamento nas práticas pedagógicas, a partir da ruptura do *silenciamento*, da omissão do racismo, da diferença entre o racismo e o *bullying* e dos impactos da ideologia do branqueamento e do mito da democracia racial nas relações raciais, em conformidade com o pensamento negro em educação no Brasil.

A contribuição das aulas de educação física na construção da identidade étnico-racial das crianças e adolescentes

Nesse sentido, pensa-se na educação física do ponto de vista da população negra e, a partir disso, há outra indagação: será que as aulas de educação física podem contribuir com a construção da identidade étnico-racial (identidade negra, identidade afro-brasileira) das crianças e adolescentes? Assim, as professoras entrevistadas e os professores entrevistados responderam:

Sim. Pode construir e pode destruir, dependendo de como o professor trabalha, pode ser uma ferramenta positiva [as aulas de educação física] ou pode ser uma ferramenta destrutiva. Depende como o professor intervém naquele momento em que ele não está tanto na zona de conforto, naquele momento em que o preconceito é mais explícito, naquele momento que há um xingamento. Se ele vai, por exemplo, fingir que não ouviu, ou se ele vai intervir, conversar com as pessoas ou conversar com o grupo, conversar com os alunos separados e depois conversar com a sala, aí depende do professor. Eu considero que, dependendo de como é trabalhado, é uma grande ferramenta para contribuir com o respeito às diferentes pessoas. (Professor 2).

Com certeza. Por exemplo, a dança e o esporte como conteúdo para trabalhar com as relações étnico-raciais. E o leituração que foi uma forma de aproximar os professores, os alunos dos contos africanos, dos autores e autoras negros e negras. Não era só na área da educação física, todos os professores trabalharam. Aqui, não só o professor pode ler, qualquer funcionário. Você escolhe, prepara o espaço, por exemplo, o agente escolar também tem a liberdade de fazer

isso, então, todo mundo leu, todas as crianças tiveram contato com os contos africanos. (Professora 3).

*Eu acredito que sim. Eu tenho certeza que contribui, sim, com a construção da identidade étnico-racial das crianças e adolescentes. [...]. Hoje, por exemplo, das 7h45 às 8h30, eu dei uma aula de educação física, todos participaram, trinta e dois alunos, dezesseis duplas, futebol em dupla, todos, **meninos e meninas participaram. Aliás, tem bastante alunos negros nessa escola.** (Professora 1).*

*Sim. É um conteúdo que faz parte do cotidiano da escola. Quando eu estou trabalhando outras modalidades, a capoeira, o conteúdo das relações étnico-raciais tem que fazer parte da aula, **até porque faz parte da nossa vida diária. E como é uma construção da minha identidade própria, eu também quero ver esse reflexo nos alunos, de romper com essas barreiras do preconceito e do racismo.** (Professora 4).*

*Sim. Ah! Eu acho que essa linguagem que a gente tem da educação física. Essa leitura que os alunos fazem de tudo que envolve a nossa área. [...]. Por exemplo, no fund I, é muito impactante. **Você [professor, professora] percebe a diferença de postura dos alunos.** E as crianças não têm muito filtro, então, **você [professor, professora] percebe que elas [as crianças] já estão empoderadas, no sentido de se sentir bem, de realizar atividades, de discutir, às vezes, quando estão em conflito. É um trabalho que não pode ser pontual; é ao longo do processo. Você [professor, professora] consegue que seja assim.** (Professor 5).*

*Sim. Eu entendo que sim. Porém, eu acho que a educação física está com um problema conceitual muito grande. A educação física é muito eurocêntrica. E a crise é boa, por um lado. Eu acho que não existe uma área que tenha tantas abordagens metodológicas, ao mesmo tempo funcionando, como a educação física. **A gente está sempre discutindo com uma abordagem diferente.** E eu acredito, e acredito porque eu vivenciei isso. [...] Então, nas escolas que eu estou hoje, eu falo: “Olha gente, tem isso, tem aquilo!”. Estou trabalhando os conceitos primeiro, antes de pensar uma modalidade X, Y, Z, né?! E isso é uma coisa que eu acho que de primeiro momento funciona até um certo ponto, mas tem as suas limitações. **E eu acho que, na educação física, a gente tem essas limitações muito mais presentes, com relação, principalmente, à representatividade e à sexualidade. Porque o corpo é uma coisa difícil. E a gente, eu não sei, se a gente conseguiu fazer uma base de corpo dentro da escola, na educação física, de uma forma concisa. Agora, na educação física, a gente tá perdendo público e não está se renovando como deve. Nós temos outras necessidades. A gente precisa falar do trans, do gay, da lésbica, do preto, do indígena, do morador de rua, de uma maneira sensata, que preste um serviço e não um desserviço.** (Professora 6).*

Após os relatos, pode-se afirmar que existem pequenos avanços, pois, todos(as) os(as) professores(as) entrevistados(as) concordam que as aulas de educação física contribuem na construção da identidade étnico-racial dos educandos e das educandas. No entanto, observa-se a permanente necessidade de

transformação da educação física para romper com a visão eurocêntrica e tornar-se um componente curricular que colabora para a construção das identidades, fundamentado na diversidade étnico-racial.

Dessa maneira, os sujeitos pesquisados enfatizam o processo de construção da identidade negra na relação docente e discente. E esse processo precisa ser valorizado não tão somente com ações pedagógicas pontuais, pois é necessário que seja um trabalho contínuo. Em função disso, todos(as) os(as) entrevistados(as) afirmam que a educação física precisa se renovar para reconstruir o seu papel na escola.

Além disso, é perceptível, também, a dependência da postura do docente negro e não negro para a construção da identidade negra dos discentes. Em vista disso, observa-se nos relatos das professoras entrevistadas e dos professores entrevistados que ambos(as) não se enxergam no processo de estereotipação, pois as suas ações estão focalizadas na valorização da negritude, nas qualidades expansivas, sensíveis e abertas de tornar-se negros(as). Cabe destacar, aqui, que os sujeitos pesquisados estão conscientes do racismo presente na sociedade brasileira, e já tem estratégias de defesa para enfrentá-lo. Não há culpa pelas situações de conflito, adversas, tensas que acontecem devido ao seu pertencimento étnico-racial. Desse modo, os docentes negros apresentam o sentimento de aceitação. A identificação com a luta antirracista é percebida como propósito de vida, a busca por se sentir enraizado na cultura negra, a afirmação das matrizes africanas, porém, sem desconsiderar as situações de violência (preconceito, racismo, discriminação) às quais estão submetidos(as).

4.3.2 Formação docente

Quadro 3 – Formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa

SUJEITOS	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
Professora 1	Educação Física (Licenciatura, Bacharelado) e Pedagogia.	<i>Lato sensu</i> : Alfabetização e Letramento.
Professor 2	Educação Física (Licenciatura) e Pedagogia.	<i>Lato sensu</i> : Docência no Ensino Superior; Educação Física Escolar, Ensino Lúdico. <i>Stricto sensu</i> : “mestrando” em Educação e Currículo.
Continua		

Conclusão		
SUJEITOS	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
Professora 3	Educação Física (Licenciatura, Bacharelado) e Pedagogia.	<i>Lato sensu</i> : Educação Inclusiva.
Professora 4	Educação Física (Licenciatura, Bacharelado).	<i>Lato sensu</i> : Educação das Relações Étnico-Raciais.
Professor 5	Educação Física (Licenciatura) e Pedagogia.	<i>Lato sensu</i> : Educação Física Escolar, Esporte. <i>Stricto sensu</i> : Mestrado em Educação.
Professora 6	Educação Física (Licenciatura).	<i>Stricto sensu</i> : Mestrado em Educação e Doutorado em Educação.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Formação acadêmica

De acordo com o quadro 3, pode-se verificar a formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa. Dessa maneira, observa-se que todos(as) os(as) entrevistados(as) realizaram a graduação em educação física (Licenciatura). A Professora 1, a Professora 3 e a Professora 4 também apresentam a continuidade da formação acadêmica em educação física bacharelado. Para Menga e Cruz (2005), é importante lembrar o problema da estrutura 3+1 (três anos de licenciatura e um de bacharelado), considerada a licenciatura, enquanto complemento do bacharelado, assim, há a divisão entre as duas formações e um domínio da formação dos conteúdos do bacharelado em relação à formação pedagógica. Sendo assim, essa crítica apresenta indícios do modelo de racionalidade técnica, dominante na sistematização curricular da formação de docentes.

Diante disso, o que chama a atenção é a notória necessidade de formação na área da educação, sobretudo para pensar as práticas pedagógicas no contexto da diversidade. Assim, afirma o Professor 2:

*Eu lembro que eu participei na graduação de pedagogia. Tinha a semana da pedagogia, lá na antiga Unicastelo, apresentação de trabalhos, e **teve a palestra a respeito das relações étnico-raciais. E o evento contribuiu bastante para o plano de aulas, planejamento e ajudou a pensar as relações étnico-raciais dentro da educação física.***

Com base nesse relato de experiência, há por um lado a busca por respostas no campo da educação para pensar as relações étnico-raciais na educação física escolar (pois a graduação na educação física não abordou essa temática) e, por outro lado, percebe-se que a negritude exige o comprometimento com o estudo e a pesquisa, tal como o posicionamento político de combate ao racismo e todas as formas de preconceito, e de manutenção das desigualdades, pois há sempre a necessidade de suprir as lacunas que ficaram a respeito da ausência da formação das relações étnico-raciais dentro e fora da educação física. Dessa maneira, visualiza-se que a formação continuada das entrevistadas e dos entrevistados foram realizadas na educação. Assim, observa-se a formação na pós-graduação (*stricto sensu*) do Professor 5, o mestrado em educação; do mesmo modo, a Professora 6 apresenta o mestrado e o doutorado em educação. De outra forma, o Professor 2 realiza a formação na pós-graduação (*stricto sensu*), na qualidade de “mestrando” em educação e currículo. Nessa perspectiva, a Professora 3 realiza a pós-graduação (*lato sensu*) em educação inclusiva. Em destaque, a formação da pós-graduação (*lato sensu*), em *alfabetização e letramento*, da Professora 1, pois é uma formação incomum na trajetória dos(as) professores(as) de educação física. É importante ressaltar que, entre todos os entrevistados, a Professora 4 é a única que realizou uma pós-graduação (*lato sensu*) intitulada *Educação das Relações Étnico-Raciais*. Em razão disso, a participação em pesquisa no mestrado, no doutorado, nos cursos de especialização pode contribuir, enriquecer o trabalho do profissional da educação da escola básica. Por isso, defende-se também o espaço de pesquisa na unidade escolar. Assim, entende-se o termo “*pesquisa*” de maneira abrangente, ou melhor, que não está limitada à universidade. Desse modo, há a necessidade de aprimoramento da prática profissional, considerando a intelectualidade dos docentes da escola básica e sua ação frente aos desafios do cotidiano, enquanto pesquisadores da própria prática pedagógica (saberes e valores da ação de ensinar), centralizando o ensino na pesquisa e, desse jeito, despertando nos educandos e educandas o interesse pela pesquisa, quer dizer, o prazer em aprender e conhecer.

No entanto, a pesquisa que poderia ser desenvolvida pelo profissional da educação sofre um reducionismo, devido às limitações nas formações vivenciadas, assim como as condições precárias no trabalho docente. É preciso que essa relação

docente e pesquisa não seja restrita, no sentido de proporcionar, somente, dados para a pesquisa acadêmica (LÜDKE; CRUZ, 2005).

Assim, insiste-se na necessidade de os(as) professores(as) assumirem-se pesquisadores(as) da própria prática pedagógica, mesmo diante das condições precárias de trabalho, da conjuntura da formação inicial e continuada, pois a investigação proporciona a superação da insegurança docente atrelada à composição da identidade política, renova a prática esperançosa que se faz necessária no combate às desigualdades, transformando e produzindo o conhecimento, por meio de ações pedagógicas significativas (pontuais e/ou aprofundadas), inclusive para o próprio docente (na construção da sua identidade, de seu protagonismo, como já citado na aproximação, motivação e valorização da negritude). Nessa perspectiva, a pesquisa é um alicerce do ensino.

Cabe ressaltar que todos os sujeitos da pesquisa relataram a ausência da educação das relações étnico-raciais nos debates e diálogos no contexto da graduação da educação física (licenciatura e bacharelado); por isso, há necessidade de buscar respostas para o desenvolvimento positivo da questão étnico-racial na formação continuada, no campo da educação. Sendo assim, também é indispensável exigir a formação da educação antirracista em todas as licenciaturas.

Formação continuada

Quadro 4 – Formação continuada dos sujeitos da pesquisa

SUJEITOS	ESCOLAS	TEMPO DE MAGISTÉRIO	ENSINO PÚBLICO	JORNADA ESPECIAL INTEGRAL DE FORMAÇÃO (JEIF)
Professora 1	Trabalha na Escola 1 DRE São Miguel.	19 anos.	4 anos na rede municipal e 15 anos na rede estadual.	Sim.
Professor 2	Trabalha na Escola 2 DRE São Miguel.	9 anos.	5 anos na rede municipal e 9 anos na rede estadual.	Não.
Continua				

Conclusão				
SUJEITOS	ESCOLAS	TEMPO DE MAGISTÉRIO	ENSINO PÚBLICO	JORNADA ESPECIAL INTEGRAL DE FORMAÇÃO (JEIF)
Professora 3	Trabalha na Escola 3 DRE Itaquera.	23 anos.	23 anos na rede municipal.	Sim.
Professora 4	Trabalha na Escola 1 DRE São Miguel.	8 anos.	1 ano na prefeitura de Caieiras, 7 anos na rede municipal e 6 anos na rede estadual.	Sim.
Professor 5	Trabalha na Escola 4 DRE Penha.	7 anos.	7 anos na rede municipal e 7 anos na rede estadual (porém, atualmente afastado).	Não.
Professora 6	Trabalha na Escola 5 DRE Butantã.	20 anos.	20 anos na rede municipal.	Não.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

No quadro 4 pode-se averiguar o tempo de magistério no ensino público da rede municipal, estadual de São Paulo; a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) em que os docentes trabalham e a Jornada de Trabalho de cada um. É importante destacar que a Professora 1, a Professora 3 e a Professora 4 realizam o processo de formação continuada também no âmbito escolar; assim, participam da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). De outro modo, o Professor 2, o Professor 5 e a Professora 6 não realizam o processo de formação na escola e atendem à Jornada Básica (JBD).

Em concordância com a Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007, que reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação e suas carreiras, alterando a Lei nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 (que estabelece o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal), entende-se por Jornadas de Trabalho, especificamente, a Jornada Básica do Docente, com o cargo de Professor de Ensino Fundamental II e Médio – Educação Física. Dessa forma, a jornada obedece a trinta horas-aulas de trabalho semanais. Nesse sentido, os(as) professores(as) podem ingressar nas

Jornadas Especiais de Trabalho. São elas: Jornada Especial Integral de Formação; Jornada Especial de Trabalho Excedente; Jornada Especial de Horas-Aula Excedentes e Jornada Especial de quarenta horas de trabalhos semanais. A partir dessa apresentação, considera-se, tão somente, a Jornada Especial Integral de Formação, pois as entrevistadas e os entrevistados não participam das demais jornadas.

Cabe ressaltar que a Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007³⁷, afirma que os(as) professores(as) “podem ingressar nas Jornadas Especiais de Trabalho”, mas faz uma ressalva:

Art. 24. O ingresso do docente na Jornada Especial Integral de Formação dar-se-á mediante opção anual, desde que completado o número de horas aula que obrigatoriamente compõem a referida jornada, na forma que dispuser ato do Secretário Municipal de Educação. (SÃO PAULO, 2007).

Então, depende de alguns fatores, por exemplo, da quantidade de professores(as) da mesma disciplina na unidade escolar, o tempo de prefeitura; por isso, é uma opção anual, enquanto apresentação de interesse do docente em participar da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) no exercício do ano seguinte, e se manter nessas condições durante o exercício da sua função (obter durante o ano letivo as aulas atribuídas que compõem a referida jornada). Mas o docente não tem o poder de decisão, pois a sua participação estará vinculada às circunstâncias que a unidade escolar apresenta. Assim sendo, o docente precisa, na atribuição, conseguir vinte e cinco horas-aula, e ter o tempo para assumir as quinze horas adicionais. À vista disso, só tem o poder de decisão o docente que tem a quantidade de aulas atribuídas para participar da Jornada Especial Integral de Formação, porém não são todos(as) os(as) professores(as) que participam; por exemplo, a Professora 6 tem dois cargos, em diferentes escolas da rede municipal de ensino (EMEF) e prefere a Jornada Básica. Sendo assim, compreende-se Jornada Básica com vinte e cinco horas de regência de turma e cinco horas-atividade semanais (três horas-atividade cumpridas na unidade escolar e duas horas-atividade que podem ser cumpridas fora da unidade escolar). Cabe destacar, aqui, a importância da jornada de trabalho para desenvolver um trabalho sobre a educação das relações étnico-raciais. Da mesma maneira, enfatiza-se, na esfera do contexto institucional, o regime de trabalho com dedicação exclusiva para que os docentes possam pesquisar, de fato,

³⁷ Para maiores informações, conferir em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-14660-de-26-de-dezembro-de-2007>. Acesso em: 26 jul. 2018.

as práticas pedagógicas e, dessa forma, repensar, aprofundar os projetos pedagógicos fundamentados na educação antirracista.

O Professor 2 participa da jornada básica e não tem as vinte e cinco horas-aulas atribuídas; assim sendo, o docente se encontra em atividade de complementação de jornada parcial, ou seja, são dezoito aulas atribuídas, mais duas aulas na qualidade de módulo (substitui os docentes ausentes na unidade escolar) e cinco horas-atividade semanais. Assim, o Professor 2 não participa da Jornada Especial Integral de Formação, pois trabalha em duas escolas (da rede municipal e da rede estadual), e isso é um impedimento para permanecer por mais tempo na escola municipal de ensino fundamental (EMEF). O Professor 5 participa da jornada básica, e não tem as vinte e cinco horas-aulas atribuídas; também está em atividade de complementação de jornada parcial. Tem aulas atribuídas no fundamental I e algumas no fundamental II, e exerce a função de módulo. Em relação à participação na Jornada Especial Integral de Formação, não existe essa possibilidade, pois o professor trabalha em duas escolas e atualmente assumiu o cargo de professor universitário; conseqüentemente, afastou-se do cargo de professor da rede estadual de São Paulo.

A Professora 1 e a Professora 4 participam da Jornada Especial Integral de Formação. As duas professoras trabalham na mesma escola municipal de ensino fundamental de São Paulo (EMEF) e trabalham na rede estadual em escolas diferentes. Nesse caso, foi possível organizar o horário do acúmulo dos dois cargos para participar da respectiva jornada.

A Professora 3 participa da Jornada Especial Integral de Formação e da Jornada Básica. Ela tem as duas jornadas na mesma escola municipal de ensino fundamental de São Paulo (EMEF); ou seja, em um cargo de professor(a) de ensino fundamental II e médio – educação física, ela tem as vinte e cinco horas-aula atribuídas e em outro cargo de professor(a) de ensino fundamental II e médio – educação física, ela tem as vinte horas-aula atribuídas.

Cabe destacar, aqui, o tempo de magistério dos sujeitos participantes da pesquisa, assim, observa-se no quadro 4 que todos(as) os(as) professores(as) já estão numa situação estável no emprego, pois já passaram os três primeiros anos denominados de estágio probatório, e nota-se também que já construíram o início da carreira na rede municipal (considera-se o início da carreira no período de três a cinco anos no emprego). Na ótica da socialização da profissão de professor é nestes três primeiros anos que os docentes passam pelo “choque de realidade”, isto é, os desafios,

as decepções, os conflitos com a complexidade que se apresenta no dia a dia do exercício da profissão. Nessa reflexão, o período de cinco a sete primeiros anos na carreira refere-se ao processo de aprendizagem dos docentes, considera-se nesse momento a construção intensa da história profissional, demonstrando as possibilidades de continuidade e relação com o trabalho, ou o contrário (TARDIF, 2002).

Quadro 5 – Espaços de formação continuada dos sujeitos da pesquisa (sobre a educação das relações étnico-raciais)

SUJEITOS	PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO (PEA)	HORAS-ATIVIDADE	CURSOS DO SINDICATO	CURSOS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO PAULO	CURSOS DE FINANCIAMENTO PRÓPRIO
Professora 1	<i>Sim.</i>	<i>Sim. Às vezes.</i>	<i>Sim. Eu participei na Aprofem e na Apeoesp.</i>	<i>Não.</i>	<i>Sim.</i>
Professor 2	<i>Não.</i>	<i>Sim.</i>	<i>Não.</i>	<i>Não.</i>	<i>Sim.</i>
Professora 3	<i>Sim.</i>	<i>Não.</i>	<i>Sim. Pela Aprofem.</i>	<i>Sim. Eu participei dois anos seguidos do Novembro Negro.</i>	<i>Sim.</i>
Professora 4	<i>Sim.</i>	<i>Não.</i>	<i>Sim. Pela Aprofem.</i>	<i>Não.</i>	<i>Sim.</i>
Professor 5	<i>Não.</i>	<i>Sim. Às vezes.</i>	<i>Não.</i>	<i>Nunca.</i>	<i>Sim.</i>
Professora 6	<i>Não.</i>	<i>Sim.</i>	<i>Não.</i>	<i>Eu participei bastante.</i>	<i>Sim.</i>

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Cursos de financiamento próprio

Em concordância com o quadro 5, pode-se dizer que os cursos de financiamento próprio, direcionados para a educação das relações étnico-raciais são a principal fonte na formação continuada dos sujeitos pesquisados. Sobre isso, o Professor 5 relata que participou de um curso a respeito dos “*Aspectos da Cultura Africana*”:

Eu participei de alguns cursos com financiamento próprio. Eu lembro do curso da USP [Universidade de São Paulo], “Aspectos da Cultura Africana”. Eu não me lembro do nome inteiro, mas é uma extensão na Faculdade de História. Ela [extensão na Faculdade de História] acontece a cada semestre. E sempre que eu posso eu participo. Esse foi o último curso de financiamento próprio.

É importante ressaltar que a educação física não tem a obrigatoriedade de sistematizar o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, pois essa função compete às áreas de história, artes e literatura³⁸. No entanto, os docentes de educação física buscam o conhecimento no contexto da história e cultura afro-brasileira e africana e trabalham, de maneira interdisciplinar, com essas áreas. Por exemplo, a relação entre história e educação física, já citada pela necessidade e urgência de resgatar a história da população negra na educação física; entre a literatura e a educação física, já mencionada, por exemplo, no Projeto Leituraço; entre arte e a educação física, considerando que ambas são áreas da linguagem e desenvolvem questões sobre a manifestação do cabelo e a corporeidade negra.

Ainda sobre os cursos de financiamento próprio, a Professora 4 afirma que:

*Os cursos ajudaram bastante. **O curso de pós-graduação que ajudou mais.** [...] Aí eu levei um tempo, um, dois anos, três anos, pra conhecer a prática da capoeira. [...] **Assim que eu iniciei o curso de pós-graduação, aí me veio à ideia de começar o projeto de capoeira também.** E no ano passado [2017] que eu comecei com o projeto. **Eu trabalho com os alunos, nas aulas de educação física, né, no projeto no contraturno.** O projeto no contraturno atende os menores do fund I e eu tenho alguns alunos do fund II, mas são poucos.*

A Professora 6 destacou a participação numa aula do doutorado sobre a Teoria Queer, considerando a relação entre sexualidade, gênero e raça:

*Ah! Vários cursos. **Quando eu estava fazendo doutorado, às vezes, tinha algumas formações. Eu fiz aula com Claudia Vianna. E ela que me apresentou a Teoria Queer.** Ela é para mim mestra nesse assunto, super mestra. **Ela também falou da sexualidade, gênero e raça.** Fiz curso pela Secretaria Municipal de Educação, de financiamento próprio. Todos os cursos são dentro e próximo da temática [educação das relações étnico-raciais].*

Horas-atividade

Em relação ao contexto escolar, verifica-se que as horas-atividade – ou horas individuais para professores(as) que participam da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) – são espaços importantes para o estudo sobre a educação das relações étnico-raciais, de acordo com a Professora 1, Professor 2, Professor 5 e Professora 6. Entretanto,

³⁸ “§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil”. (BRASIL, 2004b, p. 2).

a Professora 3 e a Professora 4 entendem a hora-atividade (HA) enquanto espaço para realizar outras tarefas docentes, por exemplo, o Plano de aula, o Planejamento, o registro do diário on-line (no Sistema de Gestão Pedagógica, SGP), entre outras.

Sobre isso, a Professora 6 diz que estudou a educação das relações étnico-raciais (no exercício do ano letivo de 2017) na hora-atividade:

Na hora-atividade sim. Eu estudei a educação das relações étnico-raciais no ano passado [2017]. Recentemente, desses anos pra cá, quando a gente vai se formando, a gente muda a concepção. É um processo, né!? A gente vai nesses vinte anos de magistério mudando a concepção. Acho que a minha concepção mudou muito, desde a primeira vez que eu entrei na sala de aula até esse momento. Então, eu acho que, de alguns anos pra cá, eu vejo isso [a educação das relações étnico-raciais] mais fora da escola, e eu estou retomando isso [a educação das relações étnico-raciais] de uns dez anos pra cá.

Projeto Especial de Ação

Outro espaço importante no âmbito escolar para a formação docente, a respeito do estudo da educação das relações étnico-raciais, é o Projeto Especial de Ação (nesse projeto todos os docentes podem participar, independentemente da jornada). Sobre isso, a Professora 1 relata que participou do Projeto Especial de Ação no ano passado, e a temática da educação das relações étnico-raciais foi estudada; assim, apresenta uma contribuição pedagógica significativa quando afirma que é possível vincular os *jogos cooperativos e a educação das relações étnico-raciais*. Do mesmo modo, a docente relata que a dinâmica das atividades desse projeto ocorre em pequenos grupos, cada grupo tem um tema (do contexto da diversidade) e, posteriormente, esse é apresentado e compartilhado com todos(as) os(as) professores(as) que participam ou não do Projeto Especial de Ação (PEA)³⁹.

Retoma-se a informação anterior, ou seja, a Professora 4 e a Professora 1 trabalham na mesma escola municipal de ensino fundamental de São Paulo (EMEF). Aqui, denominada de escola 1. Assim, a Professora 4 relata que participou do Projeto Especial de Ação e reafirma que as relações étnico-raciais foram abordadas no projeto. E nesse ano a professora trabalha com o tema diversidade.

À vista disso, consideram-se as entrevistas realizadas com as coordenadoras pedagógicas, como já foi mencionado anteriormente. Desse modo, a Coordenadora

³⁹ Portaria nº 901, de 24 de janeiro de 2014, dispõe sobre projetos especiais de ação - PEAs e dá outras providências.

Pedagógica 1 (escola 1, Professora 1 e Professora 4) diz que a educação das relações étnico-raciais está no Projeto Especial de Ação; é um dos temas que compõem os direitos humanos. E essa temática é um projeto que acontece no âmbito escolar, quer dizer, que não pode ser apenas uma atividade isolada para corresponder à data comemorativa, por exemplo, o dia 20 de novembro. É preciso que seja um trabalho consecutivo, então, o ano que vem (2019) continuará sendo desenvolvido.

Na escola 3, a Professora 3 relata que estudou a educação das relações étnico-raciais no Projeto Especial de Ação, bem como alguns subtítulos, por exemplo: bullying, gênero, questão étnico-cultural. E mesmo quando ocorre a mudança de foco no Projeto Especial de Ação, a professora afirma que o estudo sobre a temática permanece. Nesse cenário, a Coordenadora Pedagógica 3 (escola 3, Professora 3) afirma que o Projeto Especial de Ação atendia mais a educação das relações étnico-raciais e, atualmente, o foco da unidade escolar são as dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, o título do projeto é Observar, Identificar, Agir para superar as dificuldades de aprendizagem. Porém, a discussão sobre a construção da identidade afro-brasileira permanece. Desse modo, ela relata que, na escola 3, aproximadamente 30% dos estudantes se autodeclararam negros, e são discentes que moram na área de risco; então, o enfoque dessa instituição social é diversificar as práticas pedagógicas, pensar nas dificuldades reais dos educandos e educandas.

Diante do exposto, observa-se que o Professor 2, o Professor 5 e a Professora 6 não participam do Projeto Especial de Ação, mas as coordenadoras pedagógicas das escolas 2, 4 e 5 relataram sobre a temática (educação das relações étnico-raciais) no Projeto Especial de Ação. Dessa maneira, na escola 2, a Coordenadora Pedagógica 2 (escola 2, Professor 2) relata que a educação das relações étnico-raciais é um tema presente no Projeto Especial de Ação, ou seja, faz parte da bibliografia, assim utiliza-se para o estudo das *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio* (SÃO PAULO, 2008), mas não é um projeto específico, é um tema que integra o projeto de direitos humanos. E ela explica que são trabalhos pontuais que abordam a temática racial e acontecem ao longo do ano letivo, não apenas em novembro.

No contexto da escola 4, a Coordenadora Pedagógica 4 (escola 4, Professor 5) diz que a temática (educação das relações étnico-raciais) está no Projeto Especial de Ação e na Jornada Especial Integral de Formação. Sendo assim, enfatiza que existem

diálogos com os(as) professores(as) que não participam desse espaço de formação, e considera que há um investimento significativo na formação docente.

Na escola 5, a Coordenadora Pedagógica 5 (escola 5, Professor 6) afirma que a temática (educação das relações étnico-raciais) é estudada, ocasionalmente, no Projeto Especial de Ação, e um dos motivos para explicar esse estudo básico é a proposta do Currículo da Cidade. Outro motivo é a existência de conflitos entre os docentes; assim relata que alguns estão mais abertos ao trato da questão étnico-racial na escola e outros não, pois há os(as) professores(as) que acham que não precisam trabalhar isso, porque não são negros, não são mulheres, não tem o cabelo crespo, ou seja, não pertencem ao mesmo mundo que está sendo discutido. E esses docentes desconsideram a importância dessa temática e entendem que a construção da identidade dos discentes não é um conteúdo da disciplina deles. Apesar disso, ela diz que os(as) professores(as) que não participam do projeto têm acesso às informações na hora-atividade, nos grupos de *whatsapp* e nas reuniões pedagógicas.

Cursos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

A participação nos cursos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo sobre a educação das relações étnico-raciais pode auxiliar a formação dos docentes. À vista disso, o Professor 2 relata o problema que ocorre na disputa de vagas, isto é, o(a) professor(a) tem o interesse em participar do curso da Secretaria Municipal de São Paulo sobre a educação das relações étnico-raciais, mas os critérios de disponibilidade das vagas e de seleção são obstáculos para estudar a temática:

*Tiveram cursos da Secretaria Municipal de São Paulo sobre a educação das relações étnico-raciais, mas eu não consegui me inscrever. **Eu me inscrevi só que eu não fui contemplado. Tem um certo limite.** Por exemplo, às vezes tem a questão da DRE (Diretoria Regional de Educação). Eu estou fazendo agora um sobre o golbol e o vôlei sentado, **aí eles deram prioridade para os professores da DRE Ipiranga, se houvesse desistência, eles iriam abrir para os outros, aí eu consegui. Esse da educação das relações étnico-raciais deve ser a mesma coisa, isto é, tem alguns critérios de seleção, o sorteio, ser da DRE em específico, então, eu não consegui.***

A Professora 3 relata sobre a participação no curso da Secretaria Municipal de São Paulo, a respeito da educação das relações étnico-raciais; em destaque, o evento

intitulado Novembro Negro⁴⁰. Assim, ela afirma que são palestras feitas no Centro Educacional Unificado (CEU), na DRE Itaquera, na Escola Técnica Estadual de Itaquera (ETEC), com a participação de palestrantes negros. Dessa maneira, é uma semana de evento, até o dia 20 de novembro; assim, há as apresentações dos trabalhos das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), rodas de conversa, trocas de experiências.

Cursos do sindicato

Por fim, a participação nos cursos do sindicato sobre a educação das relações étnico-raciais também pode subsidiar a formação dos docentes. A Professora 1, a Professora 3 e a Professora 4 realizaram alguns cursos no Sindicato, por exemplo, o Sindicato dos Professores e Funcionários Municipais de São Paulo (Aprofem), bem como os cursos sobre a temática no Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp). Como já mencionado, a Professora 1 e a Professora 4 também trabalham na rede estadual de ensino de São Paulo. No entanto, a Professora 1, a Professora 3 e a Professora 4 não destacaram nos relatos de experiência o curso dos sindicatos que marcou significativamente as práticas pedagógicas.

Em síntese, pode-se dizer que a formação continuada se apresenta como uma trajetória necessária para uma construção mais favorável à diversidade; ao mesmo tempo, observa-se que os docentes negros buscam a discussão política e teórica sobre a população negra, a cultura, os processos de enfrentamento, resistência em ambientes externos à escola (cursos de financiamento próprio). Isso significa que o âmbito escolar precisa passar por mudanças estruturais, por exemplo, repensar os espaços educativos de formação. Ainda que haja alguns avanços, a escola apresenta-se distante de incluir de modo considerável a reflexão e a discussão pedagógica a respeito da diversidade étnico-racial, sobretudo, nesse caso, para os docentes que não participam da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). Do mesmo modo, é importante ressaltar que há limitações, por causa das lacunas nas formações vivenciadas, assim como na

⁴⁰ O Novembro Negro é uma mostra cultural que acontece nos Centros Educacionais Unificados (CEUS). *“A mostra pretende valorizar as influências culturais de matriz africana para a formação da cultura brasileira e promover o debate acerca das diferentes manifestações culturais. Serão, ao todo, 14 seminários formativos para os professores da Rede Municipal de Ensino, 40 oficinas para os alunos e 40 atrações artísticas”*. Para maiores informações sobre o evento. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/jabaquara/noticias/?p=53286>. Acesso em: 19 jan. 2019.

precariedade do trabalho docente. Assim, a Professora 1 afirma que tem dificuldade de trabalhar a temática com os oitavos e nonos anos (fundamental II):

Aí, de repente, outros profissionais não têm essa dificuldade, mas com o oitavo e nono ano eu já tenho dificuldade de entrar nessas atividades [afro-brasileiras]. Eles [alunos do oitavo e nono ano] não são fechados no tema, o problema está no profissional mesmo, eu que não consegui, ainda, achar uma forma para fazer um trabalho mais longo. E com sextos anos, é uma vez por semana, com todos os sextos de A a D.

Mas é importante atentar-se para as narrativas dos sujeitos pesquisados. Mesmo diante dos limites, dificuldades expostas, há tentativas e reflexões na compreensão pedagógica sobre a questão étnico-racial, enquanto direito dos educandos negros, não negros, das educandas negras e não negras, bem como da comunidade. Por essa razão, as professoras entrevistadas, os professores entrevistados revelam um perfil mais avançado em relação às questões da diversidade na educação básica; assim, evita-se o daltonismo cultural, rompe-se com o *silenciamento*, delineando os processos de resistência na construção dessas identidades profissionais negras que se constituem em outra lógica, isto é, o entendimento da “pedagogia da diversidade”, no qual a questão étnico-racial é um componente central para repensar e discutir o papel da educação física escolar na perspectiva da educação antirracista. E essa trajetória é delineada pelos sujeitos pesquisados e apresenta-se na interdependência do primeiro passo, ou seja, assumir a negritude (já mencionado na categoria identidade negra) e ser a postura política (discursos, atitudes antirracistas no ambiente escolar).

4.4 DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E O CURRÍCULO

No que se refere à formação continuada, no sentido de desenvolvimento e ações pedagógicas a respeito da temática (educação das relações étnico-raciais), nota-se o financiamento próprio como principal recurso de busca para o aprimoramento no contexto da diversidade étnico-racial, de acordo com os relatos de experiência dos docentes. Entretanto, a escola exerce um papel importante nos espaços educativos de formação; assim, as escolas 1, 2, 3, 4 e 5 expõem pontos em comum, porém considera-se que cada escola é uma realidade, tem o seu currículo, cultura e organização (espaço, tempo). Em conformidade com esse pensamento,

antes de compreender a trajetória curricular das respectivas instituições, é necessário saber se as escolas estão cientes dos discursos e atitudes racistas; assim sendo, indagou-se para as coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa: a senhora já presenciou cenas de racismo e/ou preconceito entre os(as) educandos(as)?

A Coordenadora Pedagógica 1 (escola 1, Professora 1 e Professora 4) afirma que já presenciou cenas de racismo e preconceito racial; no entanto, não considera tais cenas, enquanto racismo, preconceito racial, pois acredita que o problema está na ausência de construção da identidade negra nas famílias dos discentes, e isso reflete no comportamento dos mesmos, assim como as situações que se apresentam na sociedade de modo geral. Diante disso, ela afirma que, na escola 1, há muitos problemas de convivência em relação à questão étnico-racial, pois 70% dos estudantes são negros, mas não demonstram o pertencimento étnico-racial. Ao mesmo tempo, nota-se nos últimos anos o desenvolvimento da estética negra, isto é, as meninas menos preocupadas com a questão da chapinha, o *black* voltando para o âmbito escolar. Então, entende-se que as ações pedagógicas estão repercutindo de maneira positiva.

A Coordenadora Pedagógica 2 (escola 2, Professor 2) relata que está na educação há trinta anos; então, já presenciou muitas cenas de racismo e preconceito racial. Em razão disso, ela diz que essas violências são problematizadas e tudo é resolvido no coletivo, no horário da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) e no Projeto Especial de Ação (PEA). No entanto, expõe um problema, isto é, não são todos os docentes que estão nessas formações.

A Coordenadora Pedagógica 3 (escola 3, Professora 3) diz que já presenciou cenas de racismo e preconceito racial, e quando ocorre há a comunicação solidária com os educandos e educandas para respeitar as diferenças; do mesmo modo, existe também o grupo de mediação de conflitos; constata-se que, atualmente, o problema da violência é menor.

A Coordenadora Pedagógica 4 (escola 4, Professor 5), afirma que já presenciou cenas de racismo e preconceito racial; recentemente, acontece numa frequência menor. Assim, relata que acontecem mais casos (de racismo e preconceito racial) entre os discentes do fundamental I. E, quando acontece, há na unidade escolar o grupo de mediação de conflitos, formado por dez professores(as), coordenadores(as),

direção, os responsáveis do(a) educando(a), e os(as) educandos(as) envolvidos(as) que conversam a respeito do problema.

A Coordenadora Pedagógica 5 (escola 5, Professora 6) relata que já presenciou cenas de racismo e preconceito racial entre os(as) educandos(as), e quando esse problema acontece há um debate sobre as questões de raça e gênero, há algumas assembleias para discutir esses temas. Do mesmo modo, existem as mobilizações na unidade escolar sobre a representatividade negra, por meio de cartazes, fotografias; por exemplo, o memorial de personalidades negras. Nesse sentido, ela fala que o maior problema no âmbito escolar é a questão do cabelo, assim, para muitas meninas, assumir o cabelo crespo é um dilema, pois os meninos negros ofendem muito as meninas; além de ser um preconceito racial, é machismo. Perante o exposto, há um trabalho de valorização da autoimagem para sensibilizar os discentes numa ideia interseccional, no qual meninos negros, não negros e meninas negras, não negras discutem raça e gênero ao mesmo tempo.

Em vista disso, pode-se dizer que todas as coordenadoras pedagógicas já presenciaram cenas de racismo e preconceito racial. Sendo assim, todas estão cientes que o racismo, preconceito racial são violências que ocorrem na escola, e essa reproduz e repete o racismo (atualizado, perpetuado e legitimado) na sociedade. Apesar disso, a Coordenadora Pedagógica 1 (escola 1, Professora 1 e Professora 4), bem como a Professora 3 (como já mencionado), não consideram as atitudes e discursos dos discentes como práticas racistas. Porém é sempre importante lembrar que o ambiente escolar não está isento da realidade racista da sociedade brasileira, ainda marcada pela formação sexista, racista, machista amparada pela exploração capitalista. Isto posto, é preciso olhar para a escola, enquanto ambiente que introjeta valores preconceituosos, e ainda marca a população negra com a existência da discriminação racial; portanto, a tarefa de denunciar o racismo nessa instituição social permanece. De outro modo, o anúncio de atitudes antirracistas também.

Portanto, observa-se no quadro 6 os espaços educativos de formação das escolas 1, 2, 3, 4 e 5, em concordância com os relatos de experiência das coordenadoras pedagógicas.

Quadro 6 – Espaços educativos de formação da identidade étnico-racial na trajetória curricular

SUJEITOS	ESCOLAS	A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS É ESTUDADA NO PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO?	EXEMPLOS DE EVENTOS QUE PROMOVEM A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA
Coordenadora Pedagógica 1	Escola 1 (Professora 1 e Professora 4).	<i>“Sim. A gente discute os direitos humanos e uma das vertentes é a questão étnico-racial”.</i>	<i>“Oficina da boneca africana [Abayomi]”; “Oficinas antirracistas”; “As rodas de Capoeira nos intervalos e reuniões de pais”; “Discussão sobre a Música Negra”; “Projeto Identidade”; “Projeto Carolina Maria de Jesus”; “TCA (trabalho de conclusão autoral) sobre os temas da diversidade (racismo, LGBT, machismo)”.</i>
Coordenadora Pedagógica 2	Escola 2 (Professor 2).	<i>“Sim. faz parte da bibliografia”.</i>	<i>“Oficina da boneca africana [Abayomi]”; “Visita ao Museu Afro Brasil”; “Projeto Leituraço”; “TCA (trabalho de conclusão autoral) sobre os temas da diversidade”.</i>
Coordenadora Pedagógica 3	Escola 3 (Professora 3).	<i>“Sim. A discussão sobre a identidade afro-brasileira permanece”.</i>	<i>“Oficinas durante o ano (por exemplo, turbantes, colares e pulseiras africanas); “Teatro”; “Projeto Leituraço”.</i>
Coordenadora Pedagógica 4	Escola 4 (Professor 5).	<i>“Sim. Com certeza.”</i>	<i>“Projeto Professor Amigo”; “O SLAM [Batalha das letras]”; “AEL [Academia Estudantil de Letras] com foco na Literatura Afro-brasileira e Africana;” “Projeto Leituraço”.</i>
Coordenadora Pedagógica 5	Escola 5 (Professora 6).	<i>“Sim. Poucas vezes.”</i>	<i>“Cartazes, Fotografias da representatividade negra”; “Participação no evento Novembro Negro”.</i>

Fonte elaborada pela pesquisadora.

Conforme o quadro 6, averigua-se, a partir dos relatos de experiência das coordenadoras pedagógicas, que o Projeto Especial de Ação (PEA) e os eventos realizados na unidade escolar são os principais espaços institucionais que podem promover as relações étnico-raciais, raciais nas escolas municipais de São Paulo.

Nesse segmento, busca-se identificar, na opinião das coordenadoras pedagógicas e dos docentes, o compromisso com a formação na perspectiva da diversidade. Assim, questionou-se para todos e todas: a *diversidade* é considerada como eixo central na orientação curricular? Ou é percebida como um tema que transversaliza o currículo na qualidade de pluralidade cultural? Desse modo, as coordenadoras pedagógicas e os docentes responderam:

Na escola 1, a Professora 1 afirma que a diversidade é um eixo central, pois a diversidade étnico-racial não é desenvolvida exclusivamente para as datas comemorativas. Nesse contexto, a Professora 4 diz que a diversidade deve ser entendida enquanto eixo central da orientação curricular, pois é necessário trabalhar a cultura negra, a cultura indígena e outras culturas no cotidiano da escola. Assim, entende-se que a diversidade, na qualidade de tema transversal, delineia práticas pedagógicas isoladas destinadas a atender as datas comemorativas, por exemplo, coloca-se cartazes, pinta o rostinho negro, ou, então, corta das revistas as fotos das mulheres negras, conseqüentemente, atividades com o fim em si mesmas. Então, ela ressalta na fala a mudança de foco, ou seja, deixar de supervalorizar a cultura de matriz europeia nas práticas escolares.

A Coordenadora Pedagógica 1 (escola 1, Professora 1 e Professora 4) relata que a diversidade pode ter sido um tema transversal na maioria das escolas públicas, mas não diz respeito à orientação curricular, na qualidade de eixo central, pois não são todos os docentes, não são todas as áreas que se apresentam sensíveis à questão da relação étnico-racial. Dessa maneira, relata que na unidade escolar há um trabalho para desvincular da ideia de tema transversal.

Na escola 2, o Professor 2 diz que entende a diversidade como eixo central do currículo, enquanto construção social em todas as disciplinas, pois não adianta apresentar para os discentes as reflexões sobre os preconceitos, a educação, o respeito às diferenças e o(a) professor(a) (de outro componente curricular) não desenvolver esse trabalho e/ou reforçar ainda mais os preconceitos. Em vista disso, a Coordenadora Pedagógica 2 (escola, Professor 2) afirma que a diversidade não se limita à diversidade étnico-racial na unidade escolar, está no projeto político-pedagógico, mas não é um tema trabalhado em todas as disciplinas, e os docentes desenvolvem o tema diversidade (entendido como a união das questões de gênero; Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros, LGBT; étnico-raciais) na perspectiva transversal.

No cenário da escola 3, a Professora 3 diz que a diversidade é o eixo central da orientação curricular. Em função disso, a Coordenadora Pedagógica 3 (escola 3, Professora 3) relata que a diversidade, enquanto eixo central da orientação curricular, é o ideal; logo, é um exercício de reflexão, para conscientizar e desconstruir a formação racista, sexista e machista, há um diálogo sobre isso em todas as disciplinas. Mas a diversidade na qualidade de eixo central da orientação curricular não é a realidade da unidade escolar, é uma proposta em construção.

Na escola 4, o Professor 5 afirma que a diversidade, enquanto eixo central da orientação curricular, é fundamental para a construção das identidades, e o respeito às diferenças e às culturas. Nessa perspectiva, a Coordenadora Pedagógica 4 (escola 4, Professor 5) relata que a diversidade é discutida na unidade escolar, considerando o alto índice de vulnerabilidade dos discentes, isto é, aproximadamente 85%. Então, o Centro Educacional Unificado (CEU) é a única instituição pública que tem uma função social muito forte. Assim, o tema diversidade não está ausente na realidade vivida da escola; dessa maneira, é o eixo central da orientação curricular.

A Professora 6 diz que a diversidade não é, tão somente, um conceito, é um direito. Apresenta as questões que são essenciais para a vida em sociedade. Diante disso, é preciso que as disciplinas desenvolvam seus conteúdos a partir da diversidade; assim, a mesma pertence ao âmbito escolar. No entanto, ela relata que esse movimento tem que ser feito, mas ainda não existe, pois há preconceitos em relação às diferenças. Nesse segmento, a Coordenadora Pedagógica 5 (escola 5, Professora 6) fala que a diversidade é uma questão curricular, pensando na qualidade e no tema o tempo todo. Porém, esse ano (2018) houve uma mudança no projeto da escola, então muitas questões que eram tratadas na trajetória curricular, no cotidiano da escola perderam a “potência” diante da proposta do Currículo da Cidade, pois o conteúdo do mesmo não incorpora tanto a diversidade. Então, a diversidade não é o eixo central que orienta o desenvolvimento de todas as disciplinas, mas isso é uma perspectiva curricular que está em desenvolvimento.

A partir dos relatos de experiência dos sujeitos pesquisados (docentes e coordenadoras pedagógicas) a respeito da diversidade, é importante destacar que entre todas as escolas mencionadas no campo de investigação da pesquisa, a escola 4 é a única instituição que confirma, no relato da Coordenadora Pedagógica 4 (Professor 5), a diversidade como eixo central e orientador do currículo.

Sabe-se que a temática racial no contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁴¹, tratada e imersa no discurso da pluralidade cultural, perde-se, pois a diversidade é interpretada na lógica universalista de educação; logo, não é suficiente para a introdução, desenvolvimento, transformação e permanência da temática no cotidiano escolar, sobretudo no que diz respeito ao combate dos discursos e atitudes racistas. Assim, a mudança exige ações pedagógicas aprofundadas para modificar o imaginário social e pedagógico (a respeito da representação simbólica da população negra), descolonizando pensamentos, libertando a corporeidade negra e construindo orgulho de ser negro.

Com o propósito da mudança, a diversidade é o eixo central do currículo que compreende, de fato, a construção histórica, social, cultural, política, identitária; conseqüentemente, exige o posicionamento pedagógico contra os processos de colonização e dominação. Em função disso, os educandos e as educandas são sujeitos na trajetória curricular; por conseguinte, a construção de suas identidades depende de suas diferenças. Então, cabe ressaltar que a inserção da diversidade nos currículos implica compreender que a mudança para enegrecer a educação e apresentar respostas para as demandas sociais perpassam por diferentes áreas do conhecimento, pois a educação é coletiva. Assim sendo, todos os sujeitos pesquisados consideram a diversidade como o eixo central da trajetória curricular; porém é uma perspectiva, não é a realidade das escolas citadas nessa pesquisa.

Outra questão relevante é observar os momentos históricos em que a temática (educação das relações étnico-raciais) ganha destaque, já mencionados no contexto da pesquisa; desse modo, percebem-se os pequenos avanços; por exemplo, as orientações curriculares: as expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio (citado pela Coordenadora Pedagógica 2, escola 2, Professor 2, na categoria formação docente). Contudo, existe a oscilação nas concepções ideológicas da administração municipal materializadas em propostas para educação, e isso é um problema para a trajetória curricular, pois não há continuidade ideológica, há rupturas que acompanham a mudança na

⁴¹ A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apresentou elementos importantes para o progresso da educação física escolar, ou seja, as dimensões atitudinais, conceituais e procedimentais dos conteúdos, bem como os temas transversais (meio ambiente, ética, saúde, pluralidade cultural, trabalho, orientação sexual e consumo). Os Parâmetros Curriculares Nacionais surgiram para atender, em 1997, o 1º e 2º ciclos; em 1998, o 3º e 4º ciclos; em 1999, o ensino médio. (LAVOURA; BOTURA; DARIDO, 2006).

administração municipal, repercutindo na seleção, decisão e prioridade de temas abordados no Projeto Especial de Ação. Assim, esse questionamento é citado pelos sujeitos pesquisados como um problema para o desenvolvimento da temática étnico-racial, racial.

O Professor 2 afirma que as propostas curriculares anteriores (por exemplo, as orientações curriculares e proposições de expectativas de aprendizagem, posteriormente, os direitos de aprendizagem para toda a rede municipal de educação de São Paulo) atendiam melhor a construção da educação das relações étnico-raciais:

*A educação das relações étnico-raciais foi melhor contemplada nos currículos anteriores né. Hoje em dia, com algumas reformas, como se fosse um Frankenstein da era BNCC [Base Nacional Comum Curricular] que tirou muitas coisas, não está tão latente assim, então, **o professor precisa ter um olhar mais crítico para ir além do currículo já preestabelecido. Até mesmo para você ter um senso crítico sobre aquele material que você vai seguir, ou deixar de seguir, ou seguir algumas coisas né.***

Sobre a atual Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo⁴², a Professora 6 diz que é um desserviço e um atraso para a educação. De outra maneira, a Coordenadora Pedagógica 4 (escola 4, Professor 5) afirma que foi possível desenvolver os temas políticos (vinculados à temática étnico-racial) na atual proposta curricular da rede municipal de ensino de São Paulo, pois a mesma apresenta recortes dos direitos de aprendizagem. Além disso, a adaptação ocorreu no estudo dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (ODS) que trabalham com muitos assuntos, por exemplo: fome zero, desigualdade social, sustentabilidade, entre outros. Sendo assim, são dezessete objetivos, com meta até 2023. Esse estudo foi desenvolvido no Projeto Especial de Ação (PEA); assim, a escola trabalhou cada um dos objetivos.

Sem a pretensão de oferecer respostas prontas e determinar a melhor proposta curricular, pode-se dizer, com exceção da escola 4, que as outras escolas explanaram que as propostas curriculares anteriores atendiam melhor a questão da educação das relações étnico-raciais. Entretanto, o exemplo da escola 4 demonstra um posicionamento pedagógico de resistência, reafirmando as possibilidades para

⁴² Para maiores informações sobre o atual currículo da rede municipal de São Paulo, conferir em: <http://www.capital.sp.gov.br/noticia/primeiro-curriculo-da-rede-municipal-de-sao-paulo-tera-aulas-de-programacao>. Acesso em: 31 jan. 2019.

continuar com o desenvolvimento da temática étnico-racial na trajetória curricular. Do ponto de vista das outras escolas, nota-se que, mesmo diante da tentativa de adaptação à proposta do Currículo da Cidade, também resistem e utilizam as propostas anteriores, pois são propostas; logo, não há obrigatoriedade, há uma construção social imersa na autonomia relativa de cada unidade escolar, constituída por sua realidade, organização (tempo e espaço) e cultura própria.

4.5 O(A) PROFESSOR(A) E O CONTEXTO DA ESCOLA

Retoma-se, aqui, a discussão já realizada, isto é, a sociedade brasileira relativiza o racismo, é intensamente desigual e mantém o mecanismo das relações hierarquizadas; logo, as diferenças são hierarquizadas. Diante disso, há o desafio ético para as escolas de pensar a cultura negra como eixo orientador das práticas e experiências escolares na trajetória curricular, num contínuo exercício de reflexão sobre a construção dos saberes emancipatórios (considerando a contribuição do Movimento Negro Educador). Nessa concepção, compreende-se que a busca pela igualdade de direitos sociais, civis, culturais, econômicos, políticos, identitários encontra-se no processo de valorização das identidades, principalmente a identidade negra que está presente na construção da sociedade brasileira. Diante do exposto, é preciso lembrar que há a necessidade e a urgência na reeducação das relações étnico-raciais, direcionada para o enegrecimento da educação, ligada às práticas pedagógicas de reparação histórica que buscam a conquista da cidadania para a população negra. Em razão disso, é necessário identificar, nos discursos dos sujeitos pesquisados (coordenadoras pedagógicas e docentes), se as realizações dessas ações pedagógicas são individualizadas, ou se manifestam em ações coletivas. Em vista disso, é possível verificar que todos os sujeitos entrevistados (docentes e coordenadoras pedagógicas) afirmam que a educação das relações étnico-raciais está no projeto político-pedagógico de suas respectivas unidades escolares. Porém, há alguns comentários, em destaque, que chamam atenção.

O Professor 2 afirma que a temática racial está no projeto político-pedagógico da unidade escolar, porém enfatiza que existe a necessidade de ser uma construção coletiva:

A educação das relações étnico-raciais] está no projeto político-pedagógico, mas infelizmente nem todos os profissionais que estão na escola participam do projeto político-pedagógico. Isso é uma deficiência muito grande! E não adianta falar: [...] “Ah! A tia da cozinha não vai entender o que é o projeto político-pedagógico!” Meu, vamos explicar para ela de um jeito que ela entenda. E quando ela for servir o moleque na merenda, ou em alguma outra situação, ela esteja falando a mesma concepção que nós. Muitas das vezes o projeto político-pedagógico fica isso, o diretor, o coordenador e os professores. E o ATE, o agente educacional fica de fora do planejamento do projeto político-pedagógico. Então, o projeto político-pedagógico precisava de uma expansão maior. A própria comunidade, os próprios alunos em si, sobre o que eles pensam sobre o projeto político-pedagógico. [...].

A Coordenadora Pedagógica 2 (escola 2, Professor 2) relata que a temática racial está no projeto político-pedagógico; há discussão sobre a temática, mas não está nas pautas das reuniões:

Esse assunto [educação das relações étnico-raciais] está no escopo geral do projeto político-pedagógico, né. E, os professores, dentro de suas áreas desenvolvem sim, como foi falado, né, de acordo com os seus planejamentos. [...]. A questão da diversidade e a questão da inclusão estão presentes no PPP [projeto político-pedagógico] da escola. Há nas nossas reuniões, sempre paradas para abordar a temática [educação das relações étnico-raciais], assim que a gente pode, esses temas entram, não com uma pauta específica, mas estão ao longo do ano e vai acontecendo assim.

A Professora 6 relata que a temática étnico-racial está no projeto político-pedagógico, mas são ações pontuais. A respeito disso, a Coordenadora Pedagógica 5 (escola 5, Professor 6) reafirma a presença da temática no projeto político-pedagógico, contudo, também evidencia que são momentos letivos; assim, observa-se do ponto de vista coletivo ações pedagógicas direcionadas para a data comemorativa, 20 de novembro (Dia da Consciência Negra).

À vista disso, questiona-se para os sujeitos entrevistados (especificamente, as professoras entrevistadas e os professores entrevistados) a seguinte pergunta: a educação das relações étnico-raciais acontece apenas por iniciativa dos docentes? A Professora 1, a Professora 3, a Professora 4 e o Professor 5 relatam que a educação das relações étnico-raciais é um trabalho coletivo e não acontece, apenas, por iniciativa do docente. De outra maneira, o Professor 2 responde que a educação das relações étnico-raciais acontece por iniciativa de alguns docentes da unidade escolar.

A Professora 6 apresenta uma reflexão a respeito da Lei nº 10.639/2003, questionando a maneira como ocorre o debate na unidade escolar; bem como a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo na formação continuada sobre a temática étnico-racial:

Nesse contexto, é difícil julgar uma escola. Mas, penso eu que a Lei nº 10.639/2003 foi discutida dentro da escola a partir de 2013. Agora, de 2013 até 2018, não houve um trato correto, com exceção de 2015. Em três anos diminuiu a quantidade de pesquisas. Ela [a lei] chegou, e tem muita gente tentando discutir quem é que aplica a lei, mas ninguém aplica. E, de fato, a gente não tem uma discussão legítima, epistemológica, com base, com debate. [...] Então, tira o 13 de Maio, comemora a consciência negra e no meio do ano, faz o quê? É por isso que eu penso que esse tema, educação física e educação antirracista, a gente não encontra nada. Porque a educação física está pior ainda. E se ela [a educação física] não estiver no meio do projeto dentro da escola, e não for uma ação do professor efetivamente, não nos inclui. Penso que é um trabalho individual, porque, coletivamente, ainda há muito o que discutir [...].

Perante o exposto, nesse processo de ampliação da análise, pergunta-se para os sujeitos entrevistados (especificamente as professoras entrevistadas e os professores entrevistados) a seguinte questão: o(a) Sr.(Sra.) trabalha a temática étnico-racial, racial com outros(as) professores(as)? Ou é um trabalho individual (contra-hegemônico)? Assim os docentes responderam:

A Professora 1 afirma que a ação pedagógica acontece em grupo. Assim, os grupos são divididos por tema, e todos os docentes da unidade escolar participam e compartilham saberes no Projeto Especial de Ação (PEA), na Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) e em outros momentos. Então, cada grupo faz o seu trabalho, leva essa temática para a sala de aula, é registrado por vídeo, foto. Por isso, tem a data da apresentação e a data da devolutiva. Portanto, é uma troca de experiência.

O Professor 2 relata que desenvolve a temática étnico-racial com alguns docentes; assim, há algumas parcerias, mas são poucas. Desse modo, ele desenvolve a temática com os professores da educação física, a professora de história, o professor de informática e a professora da sala de leitura. Cita, por exemplo, o trabalho da professora da sala de leitura que traz essas questões da cultura periférica, os poemas do Sérgio Vaz. Então, surgem algumas parcerias com esses professores para criar um vínculo com os discentes.

A Professora 3 afirma que a ação pedagógica é coletiva no contexto dos projetos (por exemplo, o Projeto Especial de Ação e o Projeto Leituraço).

A Professora 4 afirma que o desenvolvimento da temática étnico-racial é realizado com os outros docentes, porém enfatiza o trabalho efetuado com a professora do fundamental I, considerando que tem mais aulas no ensino fundamental I e poucas aulas no ensino fundamental II.

O Professor 5 relata que a temática étnico-racial é um tema gerador, assim há uma discussão coletiva no início do ano e todos os docentes e discentes participam.

A Professora 6 diz que o desenvolvimento da temática étnico-racial é uma ação pedagógica individual.

Após os relatos de experiência dos sujeitos entrevistados (especificamente os docentes), é necessário compreender se a equipe gestora (direção/coordenação) auxilia, oferece condições para os sujeitos pesquisados realizarem a educação das relações étnico-raciais. Em função disso, todos os docentes, com exceção da Professora 6, afirmam que a equipe gestora auxilia no trato pedagógico da temática étnico-racial ou racial. De outra maneira, a Professora 6 reafirma que é um trabalho individual.

À vista disso, pergunta-se para os sujeitos participantes da pesquisa se o racismo se apresenta de forma mais evidente no contexto das aulas de educação física (quando comparado com as outras disciplinas)? Nesse caso, considera-se que a aula de educação física acontece num espaço mais aberto que expõe a espontaneidade dos(das) educandos(as). Assim, as professoras entrevistadas e os professores entrevistados responderam:

Eu já acho que é ao contrário. No espaço mais amplo o aluno fica mais à vontade, mais espontâneo, ele [o aluno] vai se soltando. Em sala de aula, eu não sei se é as quatro paredes, uma coisa mais fechada, se ele [o aluno] já está mais retraído, ele fica mais ainda. Não sei, eu acho que no espaço da quadra não aparece o xingamento, fica mais difícil, talvez por causa da minha postura, porque eu não permito que eles falem nem palavrão. Eu não sei se na aula dos colegas [outros docentes] acontece. Eu não sei, eu acho que é muito da postura da professora. Lá na quadra raramente, raramente acontece, pois eles [os alunos] sabem que vem uma punição depois. Porque eles vão ter que sair da atividade para pensar dois minutos fora, três minutos fora no que eles fizeram [os alunos], então, eles [os alunos] não fazem. (Professora 1).

Então, eu não sinto isso. Porque a diferença deles ali não é nem tanto a cor da pele. É se você é mais rápido, se você é mais lento. Se você consegue, se você não consegue, se é menino, menina. A questão está na habilidade e nas questões de gênero. (Professor 3).

Sim. A aula de educação física é um dos momentos mais libertários para o aluno sair da escola em si. Aquilo que Foucault analisou da prisão, do hospital, da empresa e da escola, né!? É um momento que ele não tem tantas grades. É um momento em que ele está se movimentando, ele não precisa ficar sentado no seu metro quadrado ali, olhando para frente ou para a nuca do outro. Então, ele tem uma sociabilização maior com as outras crianças, seja no lado positivo, ou seja, no lado de explicar os seus preconceitos, as suas ofensas. (Professor 2).

Eu acredito que sim. Porque, na sala de aula, eles [os alunos] ficam mais no lugar, sentados. E agora na de educação física, como é uma aula que você se expressa mais corporalmente, você está mais próximo do colega, então é possível você ver mais claramente o racismo, a discriminação racial. (Professora 4).

Sim. A gente vê que, às vezes, por estar lá, nas aulas práticas de educação física [o racismo] aparece mais. A emoção [dos alunos] está mais aflorada. As outras disciplinas são mais razão, raciocínio. Sim, é mais evidente [nas aulas de educação física]. (Professor 5).

Olha. É difícil dizer, né?! Porque aí eu teria que ter uma presença maior nas outras disciplinas pra comparar. Talvez, pelo fato da gente estar mais exposto, nosso espaço ser externo, de exposição, a gente consiga perceber isso como se acontecesse mais. Mas eu acho que não. O racismo acontece dentro e fora das aulas de educação física. (Professora 6).

Ao analisar se o racismo se apresenta de forma mais evidente no contexto das aulas de educação física, observa-se que a Professora 1 e a Professora 3 não apresentam a confirmação nos relatos. Inclusive, a Professora 1 fala que o racismo aparece de maneira ocasional, devido a sua postura profissional, e a Professora 3 diz que a preocupação dos estudantes está em outras questões, por exemplo, gênero, habilidade motora, capacidade física. Entretanto, o Professor 2, a Professora 4 e o Professor 5 confirmam; ou seja, há indícios que o discurso e as atitudes racistas aparecem mais em uma aula exposta, por exemplo, a aula de educação física na quadra, no pátio. A respeito disso, a Professora 6 lembra que o racismo é estrutural e acontece dentro e fora da quadra, da escola. Então, reitera-se que o racismo é institucionalizado, legitimado, o que provoca a necessidade de um aprofundamento teórico para saber se as outras disciplinas também percebem o racismo, o preconceito racial e a discriminação racial. Porém, ampliou-se a análise questionando para as coordenadoras pedagógicas a seguinte pergunta: a educação das relações étnico-raciais desenvolvidas nas aulas de educação física dialoga com as demais disciplinas?

A Coordenadora Pedagógica 1 (escola 1, Professora 1 e Professora 4) afirma que a interdisciplinaridade é uma proposta em construção e muitas experiências e práticas escolares foram realizadas. A partir disso, observa-se que a educação física tem realizado atividades com geografia, português, língua inglesa e sala de leitura. Do mesmo modo, interpreta-se a área para além do ato de jogar; desmistificando a ideia de que o jogo é só da educação física. Assim sendo, há outras atividades, como os esportes de aventura, a própria capoeira, enquanto manifestação social na prática corporal da dança. Em vista disso, tem também o investimento na formação dos docentes para ações pedagógicas mais abertas às questões, problemas e demandas dos estudantes nas disciplinas.

A Coordenadora Pedagógica 2 (escola 2, Professor 2) relata que tentou desenvolver o tema da educação das relações étnico-raciais na área de artes, considerando um exemplo para as demais áreas do conhecimento, porém, após conversar com os professores, não aconteceram outras ações pedagógicas. Assim, afirma que a interdisciplinaridade é um desafio e que a educação das relações étnico-raciais está no projeto político-pedagógico, não na qualidade de tema gerador, mas existe. Em relação à educação física, especificamente, apresentou desconhecimento sobre as ações pedagógicas da área a respeito da temática, pois entende que essa função compete às áreas de história, artes e literatura tão somente.

A Coordenadora Pedagógica 3 (escola 3, Professora 3) diz que há um diálogo entre as disciplinas (educação física, sala de leitura e história) e apresenta, por exemplo, o trabalho em parceria entre a educação física e arte, nas oficinas, bem como a educação física, sala de leitura e história no projeto de teatro. Desse modo, o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais na unidade escolar é um movimento coletivo. Ela percebe o trabalho em conjunto dos professores, considerando que a maioria dos docentes são negros e apresentam o posicionamento político, estético, cultural preocupados com a temática étnico-racial.

A Coordenadora Pedagógica 4 (escola 4, Professor 5) relata que a decisão do tema gerador sobre a questão étnico-racial é uma construção coletiva dos docentes. Então, afirma que o primeiro passo foi a apropriação da temática (educação das relações étnico-raciais) por parte dos(as) professores(as) e a importância do posicionamento político (que se diferencia de um posicionamento político-partidário). Nessa perspectiva, a formação no Projeto Especial de Ação (PEA) é direcionada para essa temática, assim, enfatiza-se que a ação pedagógica de ler, por exemplo, O

mundo no black power de Tayo, levar um livro do Mandela, da Malala para sala de aula não pode ser apenas uma leitura e fechar o livro, pois, ao fazer essa leitura com os discentes, assume-se um papel político. A respeito disso, ela diz que, em 2016, teve a formação para os(as) professores(as) sobre a África. Sendo assim, a temática étnico-racial é um tema gerador desenvolvido por bimestre e perpassa por todas as disciplinas, considerando que todos os temas geradores (educação das relações étnico-raciais, feminismo, machismo, pobreza, desigualdade social e política) são fundamentados na diversidade.

A Coordenadora Pedagógica 5 (escola 5, Professora 6) afirma que há um diálogo entre as disciplinas do ponto de vista do compartilhamento da pesquisa sobre a temática racial entre os docentes.

À vista disso, verifica-se que a interdisciplinaridade é uma proposta em construção, um desafio para todas as escolas, bem como a cultura negra como eixo orientador das práticas e experiências escolares. A escola 1 (Professora 1 e Professora 4) apresenta a interpretação ressignificada da educação física, valoriza a contribuição da área, afirma que há ações pedagógicas em parceria, isto é, educação física, geografia, história e sala de leitura. A escola 2 (Professor 2) não apresenta um diálogo entre a educação física e as demais disciplinas, a respeito da educação das relações étnico-raciais, apenas relata a experiência na disciplina de arte. A escola 3 (Professora 3) apresenta uma atuação em conjunto entre as disciplinas educação física, arte, história e sala de leitura, nos projetos, mas considerando as outras disciplinas há um diálogo sobre o tema étnico-racial. Na escola 4 (Professor 5) tem a relação étnico-racial enquanto tema gerador, porém não afirma ser um trabalho interdisciplinar, ou seja, há uma decisão coletiva entre os docentes, porém as áreas compartilham os seus saberes, mas o desenvolvimento do tema étnico-racial não é em parceria. Por fim, a escola 5 (Professora 6) expõe o diálogo entre as disciplinas, tão somente no processo de pesquisa; mas, nesse caso, não há, no relato da Coordenadora Pedagógica 5, práticas pedagógicas interdisciplinares que correspondem à temática (educação das relações étnico-raciais).

Porém, há pequenos avanços que desenvolveram a temática racial e étnico-racial. Dessa maneira, perguntou-se para os sujeitos pesquisados (os docentes), em concordância com a perspectiva antirracista, a seguinte questão: nas aulas de educação física, na escola, foi possível verificar mudanças significativas nas relações interpessoais, por exemplo, entre educandos(as) e educandos(as)? Educandos(as) e

professores(as)? Educandos(as) e outros(as) funcionários(as)? Assim eles(elas) responderam:

Sim. Sempre. Porque sempre que você percebe algum ato de racismo, ou alguma coisa assim, e você faz a mediação, isso não acontece mais. Vai acontecer, escapou uma vez, mas a partir do momento que você conversou, que você explicou a consequência, porque, às vezes, até foge do conhecimento do aluno, alguém já falou e ele [o aluno] esqueceu. E você explica a consequência e você fala: Aquela pessoa merece o respeito! Acabou, não acontece mais. (Professora 1).

Sim. Os alunos daqui, eles não ofendem muito os funcionários, eles se ofendem, entre eles! Só que nesta questão étnico-racial, são poucos, e casos bem isolados mesmo. E geralmente, é o aluno que vem de outra unidade escolar, que não está aqui muito tempo. Só que logo depois ele para com essas questões porque ele começa a ser excluído do grupo, o próprio grupo que ele está começa a excluí-lo pelas atitudes dele. Mas, melhorou! Melhorou até pelo fato dos alunos que estão no nono ano hoje, eles já estão aqui desde o sexto ano. Então, eles sabem como a escola funciona. A rotatividade de funcionários é pouca, a rotatividade dos professores é menor, então, os alunos conseguem compreender um trabalho a longo prazo e ele [o aluno] vai tendo essa noção do respeito. Alguns não tem! Uma grande parte tem! Só que a questão em si, que nós precisamos analisar, é a questão da forma implícita das brincadeiras, que existe algum preconceito por trás e ainda assim, eles acham que é uma simples brincadeira. Então, muitas vezes não acontece uma ofensa de forma explícita, mas acontece de forma implícita, através de “brincadeiras”. A respeito do aluno que ofende, eu não sei se ele tem a reflexão ou consciência de que aquilo vai ofender a questão racial da pessoa, mas ele prolifera algumas “brincadeiras” nessa questão. (Professor 2).

Então. Aqui, nós trabalhamos com uma comunidade que é bem carente. Porém é maravilhoso trabalhar aqui. Eles não são crianças que xingam, eles não são crianças que brigam. Não vou dizer que aqui não tem [conflitos], é uma escola normal. Mas, nessa parte, eles [os alunos] são muito calmos. Então, eles [os alunos] têm aquela coisa do respeito. Aqui, a gente conseguiu o respeito, a escola não tem pichação, não é depredada, então, foi uma coisa que a gente conseguiu construir com eles [os alunos]. Não vou falar que não tem aquele que xinga, mas são casos isolados. (Professora 3).

Sim. Por exemplo, no ano passado [2017] a gente fez uma atividade na festa junina. A nossa festa junina não foi uma festa junina padrão. Com quadrilha, essas coisas. Cada turma ficou responsável por trabalhar um tema. E a turma que eu trabalhei foi o samba de lenço. Aí as professoras, dentro da sala de aula, no fundamental I, trabalharam a cultura do samba do lenço. E nós fizemos uma apresentação. E assim, inicialmente, nós ficamos receosas por conta de como a comunidade iria lidar com isso, e a comunidade adorou, abraçou. E a gente apresentou três vezes de uma vez. E teve muitos relatos das professoras. [...] (Professora 4).

Sim. Porém, é um processo que está longe do ideal. Nós, enxergamos avanços, e não é uma coisa pontual. Acho que é uma questão até de cultura. Aqui, é da nossa comunidade, respeitar mais, valorizar mais. Não que não exista [o racismo, o

preconceito racial], mas diminuiu. A gente vê algumas mudanças. Mas é um processo difícil, não é fácil. Mas se comparar com outros lugares, nós estamos com uma discussão um pouco mais à frente. (Professor 5).

Houve uma mudança sim. Uma mudança de postura. Pelo menos na minha frente [...]. Mas aí é que está. Eu percebi que os funcionários, as funcionárias, pretos e pretas, que também se sentiam acuados ganharam força, né?!. As ações [racistas] ainda aconteciam, as atitudes discriminatórias ainda aconteciam, mas havia força. Eu percebi que a situação estava assim. O coordenador, branco, homem, tomou a frente. Apesar de que às vezes, no seu jeito, faltava um pouco mais de sensibilidade. Mas, houve a ação, ele tomou a frente e disse: “Aqui não vai ter ações racistas!”. E a diretora afirmou: “Mas, aqui não tem mais atitudes racistas?!”. Ele reafirmou: “Tem sim! É você que não vê”. Houveram atitudes numa tentativa de expurgar [o racismo] de lá. Até mesmo, teve o caso de um aluno que ofendeu a professora. E ele [o coordenador] chamou o menino. Chamou a mãe do menino. E fez uma conversa dura. Coisas como essa que não se via anos antes. Então, não só nas questões étnicas, mas de gênero também. Ele [o coordenador] se mostrava muito preocupado na tentativa de reduzir os índices das ações discriminatórias. E, os professores, os funcionários, todo mundo começou a se colocar mais. A assumir a sua negrice, pois negritude ainda não era. Como diz Munanga, a negritude é outro processo. (Professora 6).

Após os relatos, verifica-se que todos os sujeitos pesquisados perceberam mudanças significativas nas relações interpessoais a respeito da questão racial. Assim, a Professora 1 percebe a mudança nas aulas de educação física. Nesse sentido, a intervenção pedagógica é um trabalho contínuo para diminuir as atitudes racistas. De outra maneira, o Professor 2 lembra da permanência dos(as) funcionários(as), dos(as) docentes na mesma escola, pois ajuda a constituir um trabalho coeso, de longo prazo; então os discentes percebem isso. Do mesmo modo, a Professora 3, a Professora 4, o Professor 5 e a Professora 6 relatam a mudança nas relações interpessoais no cenário da escola, de modo geral. Diante do exposto, indaga-se para as coordenadoras pedagógicas a seguinte questão: do ponto de vista da coordenação pedagógica, a inserção da educação física na educação das relações étnico-raciais apresenta contribuições significativas na escola? Assim, elas responderam:

Sim. Nós temos na área de educação física a professora que é mestre de capoeira, então, aqui na escola a gente tem o projeto de capoeira. E a gente tem vinculado a questão da capoeira também nas atividades do dia a dia da escola, como uma questão de reconhecer as raízes. Então, a gente coloca as rodas [de capoeira] nos intervalos [recreios], a gente coloca as rodas [de capoeira] nas reuniões de pais, né, para desvincular da questão de achar que a capoeira é algo de macumba, porque a escola tem muitos evangélicos na comunidade. Então, a gente tem feito esse movimento. [...]. (Coordenadora Pedagógica 1, escola 1, Professora 1 e Professora 4).

Nenhuma. Então, aí é que vem a questão, né. **É algo que se desenvolvido, é desenvolvido no dia a dia ali das aulas. Mas, que não é observado pela coordenação como uma expressão, assim, para além da quadra. Tipo uma intervenção, uma palestra, outra coisa que abrange uma proposta de articulação maior, ou que venha procurar a coordenação para realizar esse trabalho, isso não. Mas, isso não significa que não acontece. Eu não posso falar isso.** (Coordenadora Pedagógica 2, escola 2, Professor 2).

Sim. Eu sou formada em educação física, estou há oito anos na escola no cargo de coordenadora pedagógica e percebo a importância do trabalho das professoras de educação física. Por exemplo, do ponto de vista da estética, eu vejo as meninas da ginástica assumindo os seus cabelos, reconhecendo a sua cor, rompendo aos poucos com a beleza eurocentrada. Então, **a educação física junto com as demais disciplinas, traz uma contribuição para os alunos e alunas entenderem o corpo e a identidade.** (Coordenadora Pedagógica 3, escola 3, Professora 3).

Sim. Aqui, a gente tem oficinas pedagógicas que é muito legal. Inclusive, o professor de educação física fazia basquete com eles [os alunos]. Dá voz a esses meninos, inclusive, porque eles se enxergavam no professor de educação física, porque são poucos professores negros, então, a gente pergunta isso para eles [os alunos], e eles têm essa clareza, eles falam do professor de educação física, da professora de história que são negros. **Aí, esse projeto de oficinas também é voltado para essas diferenças que a gente tem.** (Coordenadora Pedagógica 4, escola 4, Professor 5).

Com certeza. A educação física trabalha o corpo, a sua posição no mundo, né, eu vejo dessa forma. **Por exemplo, as professoras de educação física fazem um trabalho diferencial com os alunos, não é só voltado para os esportes, é dança, é movimento, é corpo, é tudo isso, a própria existência. É a ressignificação da educação física.** (Coordenadora Pedagógica 5, escola 5, Professora 6).

Os relatos apresentados por si só revelam que, apesar dos limites e dificuldades, existem momentos de estudo a respeito da educação das relações étnico- raciais no processo de formação continuada e isso colabora para a mudança de postura e posicionamento de todos os docentes envolvidos na perspectiva de uma educação democrática e antirracista.

Diante das reflexões e discussões apresentadas, há um trabalho significativo com a temática étnico-racial, racial na prática pedagógica da educação física, articulada com o projeto pedagógico das escolas. Então, são ações percebidas pelas escolas 1, 3, 4, 5, enquanto contribuição, tendo, por exemplo, o projeto de capoeira e o vínculo dessa prática corporal às atividades do cotidiano da escola, de modo a contribuir com a discussão e conflitos sobre o termo “Macumba”, o processo de identificação dos discentes negros com os docentes negros, reafirmando a relevância

da representatividade negra no ambiente escolar e o trabalho diferencial que todos esses docentes apresentam nos relatos. Entretanto, há ações não percebidas pela escola. Por exemplo, na escola 2, de acordo com o relato da Coordenadora Pedagógica 2, a contribuição da educação física não é uma proposta que abrange a escola, de modo geral. Sendo assim, há pontos em comum entre as instituições, pois pertencem à mesma rede municipal de ensino de São Paulo; porém a questão étnico-racial, racial é tratada e desenvolvida no contexto e particularidades de cada ambiente escolar, respeitando a cultura da escola e a cultura escolar.

Assim, a escola 1 tem a proposta de trabalhar a diversidade étnico-racial, enquanto eixo; dessa maneira, todas as disciplinas buscam desenvolver seus conteúdos a partir desse eixo. No entanto, é o ideal e não é a realidade da escola; porém os relatos de experiência da Coordenadora Pedagógica 1 (escola 1, Professora 1 e Professora 4) enfatizam o investimento de tempo, espaço na formação dos docentes. Nesse contexto, reconhece a contribuição da educação física escolar (no processo de ressignificação) a respeito da temática étnico-racial. Do mesmo modo, observa-se, nos eventos dessa instituição, a insistência nas experiências e práticas escolares com enfoque étnico-racial, por exemplo: oficina da boneca africana (Abayomi); oficinas antirracistas; rodas de capoeira nos intervalos e reuniões de pais; discussão sobre a música negra; projeto identidade; projeto Carolina Maria de Jesus; trabalho de conclusão autoral (TCA) a respeito do racismo. Verifica-se também a percepção na formação da estética negra, ou seja, a valorização da beleza negra presente na manifestação do cabelo, sobretudo das educandas da unidade escolar.

Desse modo, a escola 2 apresenta uma discussão superficial sobre a temática racial, pois não há uma pauta específica nas reuniões para tratar do tema, embora haja o estudo da educação das relações étnico-raciais no Projeto Especial de Ação. Nessa circunstância, a escola não consegue promover a comunicação com os(as) professores(as) que não estão no projeto, segundo o relato da Coordenadora Pedagógica 2. Diante disso, o desenvolvimento da temática racial está no projeto político-pedagógico, mas não é uma construção coletiva; assim sendo, a temática racial está presente no planejamento pedagógico de cada docente. A Coordenadora Pedagógica 2 reconhece a contribuição das disciplinas geografia, história e arte, porém desconhece a contribuição da educação física na realização do tema; ao mesmo tempo, explana que esse desconhecimento não significa que não acontece, e sim que é um trabalho que ocorre especificamente no contexto das aulas e depende

do protagonismo de cada docente. Nesse cenário, observa-se que o Professor 2 (educação física) manteve a experiência pedagógica do Projeto Leituraço, e outro aspecto positivo está nos interesses dos discentes em estudar os temas da diversidade que aparecem no trabalho de conclusão autoral (TCA). Desse modo, a escola desenvolve alguns eventos sobre a temática racial, por exemplo: oficina da boneca africana (Abayomi) e visita ao Museu Afro-Brasil⁴³.

Nesse enfoque, retoma-se que a escola 3 é a única escola em que a maioria do corpo docente se autodeclara negro, segundo os relatos dos sujeitos pesquisados (Coordenadora Pedagógica 3 e Professora 3). A respeito da temática étnico-racial, verifica-se que a unidade escolar mantém como prática pedagógica da diversidade o Projeto Leituraço. Do mesmo modo, apresenta-se, nos relatos da Coordenadora Pedagógica 3, a contribuição da educação física (de acordo com o processo de resignificação) na formação da estética negra, rompendo aos poucos com o padrão de beleza eurocentrado. Nesse sentido, reitera-se que a escola 3 busca desenvolver a diversidade étnico-racial, na qualidade de eixo orientador do currículo; dessa forma, entende que a educação é um movimento coletivo, porém é uma proposta, ainda não é realidade.

Assim, pode-se dizer que, na escola 4, existe, do ponto de vista coletivo, o desenvolvimento da questão étnico-racial, mas não há nos discursos dos sujeitos pesquisados (Professor 5 e Coordenadora Pedagógica 4) exemplos de ações pedagógicas coletivas e articuladas entre as disciplinas para a formação da identidade étnico-racial. É enaltecida nas falas a decisão coletiva pelos temas geradores e a questão étnico-racial é um dos temas desenvolvidos no bimestre, individualmente por cada professor(a). Nota-se a preocupação com a comunicação, conforme o relato do Professor 5:

*Então, a gente [eu e os outros professores] se encontra para falar sobre os temas na HA [hora-atividade], na hora do lanche e nos corredores da escola. Mas **aqui a coordenação procura semanalmente esclarecer o que acontece na escola, divulga, fala sobre os projetos, há sempre um trabalho, uma vontade de comunicar todo mundo.** E eles [os coordenadores] se preocupam muito com isso, de não deixar a galera [os professores] perdida na escola.*

Nesse contexto, retoma-se que a escola 4 é a única que se adaptou ao Currículo da Cidade, utilizando temas políticos dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (ODS), por exemplo: fome zero, desigualdade social, sustentabilidade. Nesse âmbito, há um espaço amplo para trabalhar com as oficinas,

⁴³ Para maiores informações: <http://www.museuafrobrasil.org.br/>.

considerando que a escola municipal de ensino fundamental (EMEF) está no Centro Educacional Unificado (CEU). Assim, apresenta várias contribuições a respeito da temática étnico-racial; por exemplo: oficina de basquete, convite aos representantes do SLAM (batalha das letras), apresentação da Academia Estudantil de Letras (AEL) com foco na Literatura Afro-brasileira e Africana, debate sobre os outros temas geradores (feminismo, machismo, pobreza, desigualdade social e política). Do mesmo modo, há nessa escola a preocupação com a formação da estética negra.

Na escola 5, segundo os relatos da Professora 6 e da Coordenadora Pedagógica 5, o tema racial é desenvolvido, porém de forma isolada; não há uma ação articulada entre os docentes. Assim, há poucas discussões sobre a educação das relações étnico-raciais no Projeto Especial de Ação, e quando os debates ocorrem há conflitos entre os docentes abertos à diversidade e os docentes que estão fechados ao tema (educação das relações étnico-raciais). Apesar disso, o conflito é um elemento importante para questionar as relações raciais brasileiras dentro e fora das práticas pedagógicas.

Pode-se observar que as escolas 3, 4 e 5 têm a comissão de mediação de conflitos, assembleias para discutir alguns temas (por exemplo, o racismo e o preconceito racial), conforme os relatos das coordenadoras pedagógicas. De um modo geral, verifica-se, nas escolas 1, 2, 3, e 5, que a diversidade étnico-racial não é uma questão central da trajetória curricular. Há ações que buscam corresponder à luta política pelo direito à diversidade cultural dentro da temática Direitos humanos, mas não refletem as orientações a respeito da educação das relações étnico-raciais positivas, como expõe o parecer CNE/CP nº 03/2004. Desse modo, observa-se nos relatos dos sujeitos pesquisados que são ações em parceria, porém em pequenos grupos (escolas 1, 2, 3) ou ações individualizadas (escola 4 e 5). Sendo assim, há avanços pedagógicos, porém o corpo docente de todas as escolas, aqui citadas, não está completamente articulado, engajado na importância e construção da identidade negra, no reconhecimento da identidade profissional negra, bem como na visibilidade da luta antirracista.

4.6 PEDAGOGIA DA DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesta parte da pesquisa, apresenta-se o conhecimento sobre as relações étnico-raciais nos documentos legais, assim como os conhecimentos pedagógicos de combate ao racismo.

4.6.1 Conhecimento sobre as relações étnico-raciais nos documentos legais

Muito se tem discutido a respeito da relevância dos princípios da Lei nº 10.639/2003, da Lei nº 11. 645/2008, do parecer CNE/CP nº 03/2004, da resolução CNE/CP nº 01/2004 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais. Assim, busca-se, a partir das diretrizes que orientam o ensino de história, cultura afro-brasileira, africana e a educação de relações étnico-raciais positivas, identificar os documentos legais que os sujeitos pesquisados acessam para auxiliar na elaboração do planejamento das aulas de educação física que tratam das relações étnico-raciais, conforme a análise do quadro 7.

Quadro 7 – Documentos legais que os sujeitos pesquisados acessam e utilizam para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais na educação física

SUJEITOS	ACESSO AOS DOCUMENTOS LEGAIS QUE TRATAM DA OBRIGATORIEDADE DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	OS DOCUMENTOS LEGAIS QUE TRATAM DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E APRESENTAM CONTRIBUIÇÕES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	O PLANEJAMENTO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA FOI RELACIONADO AOS “DIREITOS DE APRENDIZAGEM DOS CICLOS INTERDISCIPLINAR E AUTORAL: EDUCAÇÃO FÍSICA” (2016), DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO?
Professora 1	Lei nº 10.639/2003; Lei nº 11. 645/2008; Parecer CNE/CP nº 3/2004.	<i>“A contribuição está na preparação das aulas.”</i>	<i>“Sim. Eu utilizo esse. E utilizo o da rede estadual [de São Paulo] que também é nessa perspectiva.”</i>
Professor 2	Não teve acesso aos documentos legais, lembra-se, apenas, da Resolução CNE/CP nº 01/2004 e da Lei nº 10.639/2003.	<i>“Não. Eu lembro da discussão sobre a obrigatoriedade do ensino da educação das relações étnico-raciais no ensino superior”.</i>	<i>“Sim. E, eu estou trabalhando com os alunos o planejamento participativo”.</i>
Professora 3	Lei nº 10.639/2003; Parecer CNE/CP nº 3/2004.	<i>“[...] vou ser bem sincera, superficialmente. Eu não me aprofundi na leitura. o conhecimento da Lei nº 10.639/2003 foi discutido no PEA, foi lido. O Parecer [nº 3/2004] foi falado na palestra”.</i>	<i>“O ano passado [2017] eu utilizei no planejamento. Eu estive na formação da DRE [Itaquera] no ano passado. E a gente viu a parte de descolonização do currículo lá”.</i>
Continua			

Conclusão			
SUJEITOS	ACESSO AOS DOCUMENTOS LEGAIS QUE TRATAM DA OBRIGATORIEDADE DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	OS DOCUMENTOS LEGAIS QUE TRATAM DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E APRESENTAM CONTRIBUIÇÕES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	O PLANEJAMENTO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA FOI RELACIONADO AOS “DIREITOS DE APRENDIZAGEM DOS CICLOS INTERDISCIPLINAR E AUTORAL: EDUCAÇÃO FÍSICA” (2016), DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO?
Professora 4	Lei nº 10.639/2003.	<i>“Sim. Eu faço conhecimento da Lei nº 10.639/2003. E contribui dentro das aulas de educação física quando existe algum tipo de discriminação e preconceito, as intervenções, né”.</i>	<i>“Sim. Eu utilizei esse documento o ano passado [2017]”.</i>
Professor 5	Lei nº 10.639/2003; Lei nº 11. 645/2008.	<i>“Eu acho que tive acesso à maioria. Por exemplo, a Lei nº 10.639/2003 que atualizou para a Lei nº 11.645/2008. Se o professor está lá [na escola], querendo realmente melhorar e entrar nessas práticas [práticas pedagógicas antirracistas], esses documentos ajudam bastante”.</i>	<i>“Sim. Todo material [na perspectiva de combate ao racismo] que vai subsidiar o nosso planejamento, ajuda”.</i>
Professora 6	Lei nº 10.639/2003; Lei nº 11.645/2008.	<i>“Sim. Ajuda a pensar nas aulas”.</i>	<i>“Não. Eu conheço e participei da construção dele. Mas não ajudou no planejamento das aulas e não descoloniza o currículo”.</i>

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Nesse processo, observa-se que todos os docentes tiveram acesso à Lei nº 10.639/2003, que legisla a respeito do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, inserido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Outrossim, a Professora 1, o Professor 5 e a Professora 6 ampliam o acesso para a Lei nº 11.645/2008.

A Professora 1 e a Professora 3 citam o Parecer CNE/CP nº 3/2004. Cabe destacar, aqui, a relevância do parecer CNE/CP nº 3/2004, na qualidade de política curricular que reconhece os processos sócio-históricos e antropológicos que delineiam a sociedade brasileira, enfatizando os processos de enfrentamento e resistência no combate ao racismo, preconceito racial e discriminação racial. Essa proposta busca disseminar a valorização, a formação de atitudes no enegrecimento da educação, bem como a produção e transformação do conhecimento que reeduque as relações étnico-raciais para que cidadãos e cidadãs tenham a garantia do direito à identidade e, conseqüentemente, orgulho de seu pertencimento étnico-racial. Em função disso, destaca-se essa orientação para construir uma educação física antirracista.

A Resolução CNE/CP nº 01/2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não foi citada pelos professores entrevistados e pelas professoras entrevistadas, com exceção do Professor 2.

Retoma-se, aqui, alguns pontos da discussão na categoria formação docente. Um dos aspectos a ser desenvolvido é a importância dos documentos oficiais para orientar as práticas pedagógicas na educação física escolar, sobretudo, o Parecer CNE/CP nº 3/2004. Sendo assim, é preciso ultrapassar a ideia de uma leitura superficial para uma leitura crítica que articula, por exemplo, o Parecer CNE/CP nº 3/2004 e a educação física escolar no planejamento participativo das aulas. Ao mesmo tempo, observa-se a necessidade da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo proporcionar cursos sobre a educação das relações étnico-raciais, constantemente, pois as ações pedagógicas sobre a temática étnico-racial, racial são contínuas. Dessa maneira, é necessário ampliar a possibilidade de participação dos docentes durante o ano letivo, respeitando a construção coletiva e a participação dos mesmos nas propostas educacionais da rede municipal de ensino de São Paulo. Assim, a Professora 6 afirma:

Se a SME voltar a tomar aquela postura, de uma discussão legítima, penso que haverá grandes novidades, vindo por aí com relação a isso. Mas se ela [Secretaria Municipal de Educação] continua dando esses paliativos, que é essa formação tosca, não dá. Poxa, levamos três anos e meio para publicar esses direitos de aprendizagem, e aí misturaram um no outro [os Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Educação Física, 2016, e o Currículo da Cidade], em um ano.

A partir dessas reflexões e discussões sobre as contribuições dos documentos oficiais na prática pedagógica comprometida com a educação das relações étnico-raciais, questiona-se para os sujeitos pesquisados (especificamente os docentes) a seguinte pergunta: o planejamento das aulas de educação física foi relacionado aos documentos legais da Secretaria Municipal de Educação que tratam das relações étnico-raciais, por exemplo, os *Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e aural: Educação Física* (2016)? Em concordância com o quadro 7, verifica-se que todos os docentes utilizaram o referido documento, no exercício letivo de 2017, com exceção da Professora 6. De outra forma, a Professora 1, o Professor 2 e o Professor 5 ainda utilizam esse documento no planejamento das aulas de educação física.

No que se refere a esse documento, a Professora 6 participou da elaboração e construção dos “Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e aural: Educação Física”; dessa forma, relata que:

*É os Direitos de aprendizagem, do ciclo interdisciplinar e aural, educação física. Eu participei desse. [...] Não ajudou no planejamento das aulas. **Porque, assim, apesar de estar junto na construção dele, tem um monte de coisa ali que eu não concordo. Não vai no caminho de descolonizar o currículo.** [...].*

Outra questão importante é o planejamento participativo, citado pelo Professor 2 e Professor 5, assim como as rodas de conversa (que delineiam as situações didáticas) mencionadas por todos os sujeitos pesquisados. A partir disso, é importante dizer que os discursos dos discentes foram considerados na definição das tematizações, especialmente a participação dos mesmos, enquanto sujeitos centrais da trajetória curricular; nota-se nos relatos dos docentes essa preocupação.

4.6.2 Conhecimentos pedagógicos de combate ao racismo

Nesse momento, são expostos e comentados os relatos dos sujeitos pesquisados que desenvolvem as ações pedagógicas de combate ao racismo, entendidas como pedagogia da diversidade, pois se trata de centralizar a diversidade étnico-racial na educação física escolar. Em consequência, constata-se que todos os docentes realizam atividades relacionadas à cultura negra, assim, busca-se identificar os temas de estudo desenvolvidos pelos(as) professores(as) de educação física para promover a educação antirracista, conforme o quadro 8.

Quadro 8 – Temas de estudo desenvolvidos pelos(as) professores(as) de educação física para promover a educação antirracista

SUJEITOS	TEMAS DE ESTUDO DEBATIDOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	TEMAS APROPRIADOS PELOS DISCENTES (SEGUNDO OS DOCENTES)	TEMAS DE ESTUDO DEBATIDOS (QUE NÃO ESTÃO NO ROTEIRO DA PESQUISA)
Professora 1	<ul style="list-style-type: none"> • Representatividade da mulher negra; • Racismo; • Discriminação racial; • Preconceito racial; • Desigualdade racial e social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Representatividade da mulher negra; • Desigualdade racial e social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nenhum.
Professor 2	<ul style="list-style-type: none"> • Privilégio branco; • Mito da igualdade racial; • Representatividade da mulher negra; • Racismo; • Discriminação racial; • Preconceito racial; • Desigualdade racial e social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os temas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Intolerância religiosa.
Professora 3	<ul style="list-style-type: none"> • Racismo; • Discriminação racial; • Preconceito racial; • Desigualdade racial e social; • Representatividade da mulher negra. 	<ul style="list-style-type: none"> • Violência doméstica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Violência doméstica.
Professora 4	<ul style="list-style-type: none"> • Mito da igualdade racial; • Representatividade da mulher negra; • Racismo; • Discriminação racial; • Preconceito racial; • Desigualdade racial e social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os temas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Intolerância religiosa.
Professor 5	<ul style="list-style-type: none"> • Racismo; • Discriminação racial; • Preconceito racial; • Desigualdade racial e social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os temas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estética negra.
Professora 6	<ul style="list-style-type: none"> • Mito da Igualdade racial; • Representatividade da mulher negra; • Racismo; • Discriminação racial; • Preconceito racial; • Desigualdade racial e social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os temas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desigualdade de classe.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Ao analisar as respostas dos sujeitos pesquisados, verifica-se que esses temas subsidiam as estratégias pedagógicas, bem como o momento de aprofundamento da temática étnico-racial, racial no contexto das desigualdades sociais e raciais, no qual a realidade escolar não se isenta.

A respeito das pequenas conquistas apresentadas, de acordo com os relatos do Professor 2, da Professora 4, do Professor 5 e da Professora 6, observa-se a apropriação dos(as) educandos(as) sobre todos os temas de estudo. De outro modo, a Professora 1 afirma que os discentes se apropriaram de alguns temas de estudos específicos, por exemplo, a “Representatividade da Mulher Negra”; “Desigualdade Racial e Social”. Do mesmo modo, a Professora 3 diz que o tema de estudo intitulado “Violência doméstica” é o único tema que os estudantes se apropriaram. Sendo assim, são ações pedagógicas com avanços significativos que exigem discussões permanentes.

Nessa perspectiva, há um cuidado e preocupação com a seleção dos temas de estudo. Percebe-se, nos relatos dos sujeitos da pesquisa (docentes), a busca pela justiça curricular, isto é, discussões pedagógicas que questionam as relações de poder que produzem e naturalizam as desigualdades, as relações hierárquicas no espaço escolar.

Ao observar os temas presentes no quadro 8, é preciso ampliar a análise. Desse modo, questiona-se para os sujeitos pesquisados a seguinte pergunta: como esses temas são aprofundados no debate com os(as) educandos(as)?

A Professora 1 relata a experiência pedagógica do projeto Carolina Maria de Jesus, um projeto realizado em outra escola municipal de ensino fundamental (EMEF). É uma experiência pedagógica a qual a professora recorre atualmente. Assim, para aprofundar o debate sobre os temas com discentes, foi feita, por exemplo, uma peça teatral, na qual foram tirados alguns trechos do livro da Carolina Maria de Jesus, *Diário de uma favelada*⁴⁴.

O Professor 2 diz que o aprofundamento dos temas ocorre nos momentos de reflexão para que os discentes analisem e pensem sobre essas questões. Desse modo, rompe-se com o *silenciamento*, pois está na cultura da escola não dar a palavra para o(a) educando(a) e, então, ele(ela) se sente inibido.

A Professora 3 relata que o aprofundamento dos temas ocorre da reflexão de como abordar a família dos discentes; assim, os temas são abordados a partir do

⁴⁴ JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: Diário de uma favelada. 9. ed. São Paulo: Ática, 2007. A professora entrevistada utiliza essa edição, porém foi escrito na década de 1950.

ponto de vista da questão de gênero, por exemplo, o papel da mulher na sociedade brasileira e também em parceria com a professora de educação artística que desenvolve um projeto também direcionado para as questões da violência doméstica.

A Professora 4 diz que o aprofundamento dos temas não ocorreu ainda no exercício letivo de 2018, porém os debates buscam intervir, dialogar e realizar o resgate histórico da população negra.

O Professor 5 relata que o aprofundamento dos temas é realizado em todas as disciplinas, pois existe o projeto da unidade que é delineado pelos temas geradores. Assim, nas aulas de educação física há a problematização dos temas. Por exemplo, questiona-se para os discentes: o que é a qualidade de vida? Posteriormente, há a reflexão sobre qual população que tem mais acesso e oportunidade. Diante disso, questiona-se: essa população é negra? Então, são assuntos que todos os docentes trabalham.

A Professora 6 afirma que o aprofundamento dos temas ocorre no próprio debate e o tema desigualdade de classe é enfatizado, pois as questões que os discentes apresentam na aula de educação física estão interligadas a esse assunto; por exemplo, a questão do acesso às práticas corporais, na verdade, da impossibilidade de acesso. Em função disso, há uma sequência didática. Então, primeiro, ocorre o debate de classe, posteriormente é conectado o debate étnico-racial e, junto com esse, o debate de gênero. Por fim, o debate sobre as questões LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros) e outros assuntos pertinentes.

Quadro 9 – Exemplos de ações pedagógicas da diversidade

SUJEITOS	TEMAS EM DESTAQUE PARA A PRÁTICA SOCIAL DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA	A FREQUÊNCIA DOS DEBATES SOBRE OS TEMAS ESTUDADOS	OS TEMAS DE ESTUDO E OS TEMAS PARA A PRÁTICA SOCIAL ATENDERAM ÀS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS OU AS RELAÇÕES RACIAIS?
Professora 1	<i>Jogos cooperativos e contos africanos; jogos cooperativos e projeto Carolina Maria de Jesus; rodas cantadas; brincadeiras populares.</i>	<i>Os debates são realizados no Projeto Identidade com fundamental I (1º ano a 5º ano); no Projeto Carolina Maria de Jesus e contos africanos com o fundamental II (6º ano); nas aulas de educação física de modo geral;</i>	<i>“As relações étnico-raciais”.</i>
Continua			

Conclusão			
SUJEITOS	TEMAS EM DESTAQUE PARA A PRÁTICA SOCIAL DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA	A FREQUÊNCIA DOS DEBATES SOBRE OS TEMAS ESTUDADOS	OS TEMAS DE ESTUDO E OS TEMAS PARA A PRÁTICA SOCIAL ATENDERAM ÀS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS OU AS RELAÇÕES RACIAIS?
Professor 2	<i>Jogos de Moçambique; o futebol e o resgate histórico da população negra; brincadeiras rítmicas afro-brasileiras.</i>	<i>Os debates não são mensurados, porém são realizados no fundamental I, por bimestre. E no fundamental II (6º ano a 9º ano), nas rodas culturais, e na resolução de conflitos.</i>	<i>“As relações raciais”.</i>
Professora 3	<i>O canto, a música negra e o projeto de ginástica.</i>	<i>Os debates são realizados no Projeto Ginástica durante o ano todo e nas aulas de educação física no fundamental II (6º ano a 9º ano) com as pesquisas.</i>	<i>“As relações étnico-raciais”.</i>
Professora 4	<i>Capoeira; Maculelê; Dança afro; Samba de Lenço.</i>	<i>Os debates são realizados no Projeto de Capoeira. E no fundamental II (7º ano) nas resolução de conflitos.</i>	<i>“As relações étnico-raciais”.</i>
Professor 5	<i>Jogo Mancala; o futebol e o resgate histórico da população negra; exercícios rítmicos afro-brasileiros.</i>	<i>Está no Projeto pedagógico, acontece em todas aulas de educação física no Fundamental I (1º ano a 5º ano), e no fundamental II (6º ano a 9º ano) .</i>	<i>“As relações étnico-raciais e as relações raciais”.</i>
Professora 6	<i>Hip-Hop; Atletismo.</i>	<i>Parte do conteúdo, os debates não são mensurados, mas as questões de gênero e étnico-racial estão sempre presentes.</i>	<i>“As relações raciais”.</i>

Fonte elaborada pela pesquisadora

Os professores entrevistados e as professoras entrevistadas aproximam-se do currículo cultural da educação física, porém as práticas pedagógicas são orientadas pelas teorias críticas da educação; por exemplo, as concepções denominadas de crítico-superadora e crítico-emancipatória, de acordo com o relato de todos os docentes. Desse modo, considera-se a leitura crítica de que não há neutralidade na trajetória curricular. Assim, questiona-se, por exemplo, o privilégio branco, a ideologia do branqueamento, o mito da democracia racial, ou seja, os elementos do racismo à brasileira, do ponto de vista histórico e cultural. Em vista disso, a concepção pedagógica histórico-crítica e a pedagogia da diversidade destacam-se, nesse contexto, na construção da perspectiva

da educação antirracista e dos saberes emancipatórios (construídos, sistematizados e articulados pelo Movimento Negro). Assim, há, por exemplo, a leitura da realidade e a relação da mesma com os temas estudados; há as problematizações no desenvolvimento dos temas, enfatizam-se as razões sociais dos temas propostos e considera-se a participação dos discentes, enquanto sujeitos históricos, sempre buscando a autoria curricular. Por fim, as contribuições dos temas da prática social da cultura afro-brasileira, africana e dos temas de estudo, demonstram o reconhecimento nas falas das coordenadoras pedagógicas, bem como as mudanças de postura dos discentes nas aulas de educação física e na unidade escolar, de modo geral.

Cabe destacar, aqui, que os *Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Educação Física* (2016), é uma proposta que “[...] se apoia numa perspectiva crítica e emancipadora, que traz como elemento central a qualidade social da educação” (SÃO PAULO, 2016, p. 14). Dessa forma, é possível compreender que os sujeitos entrevistados (Professora 1, Professor 2, Professora 3, Professora 4, Professor 5) que utilizaram e utilizam o referido documento para o planejamento das aulas, têm como base de orientação as concepções críticas (crítico-superadora e crítico-emancipatória). Nesse enfoque, procura-se superar as desigualdades, reconhecer as relações hierárquicas que mantêm as diferenças (na noção superior e inferior), desenvolver o pensamento crítico, ter o compromisso pedagógico com a transformação da realidade (SÃO PAULO, 2016).

Nesse contexto, expõe-se a proposta dos jogos cooperativos⁴⁵ (conforme o relato da Professora 1). Em destaque, outra teoria curricular, isto é, a saúde renovada, de acordo com o relato da Professora 6 que diz:

Basicamente, todos os eixos temáticos da cultura corporal. É o local onde tem mais facilidade e possibilidade de se trabalhar. É mais fácil na visão da cultura corporal do que na visão da desenvolvimentista, por exemplo. Ela [a cultura corporal] permite essa discussão maior, apesar de todas as críticas. É um local [a cultura corporal] que, se você conseguir trabalhar bem, você consegue discutir bem. Até mesmo, a Saúde Renovada, porque, você fala da desigualdade social e racial no contexto da saúde.

Ao observar esse relato, considera-se a proposta da saúde renovada, com base na pedagogia histórico-crítica, conforme o exemplo apresentado no capítulo três, do autor Leonardo Pina (2008).

⁴⁵ Segundo Lavoura, Botura e Darido (2006), a proposta dos jogos cooperativos é fundamentada nas ideias de Terry Orlick; em destaque, a cooperação, assim como a construção de uma sociedade justa e solidária.

À vista disso, de acordo com os relatos de todos os sujeitos pesquisados, há o desenvolvimento de todos os eixos temáticos da cultura corporal, as brincadeiras, lutas, esportes, ginásticas e danças. É importante lembrar que é um texto cultural produzido e transformado pela linguagem corporal, na criação, recriação, ressignificação da cultura afro-brasileira e de suas várias leituras, construções e reconstruções. Assim, observa-se que a leitura das práticas corporais é contextualizada, do ponto de vista histórico, político, social, cultural e econômico (conforme os temas estudados no quadro 8), bem como a preocupação com a construção da identidade negra, que tem como foco a manifestação do cabelo e a corporeidade negra.

Isto posto, verifica-se a orientação pedagógica nas teorias críticas, numa trajetória curricular preocupada com a construção da identidade negra; ao mesmo tempo, há nos relatos dos sujeitos pesquisados ações e experiências que se encontram nos procedimentos didáticos da educação física cultural (leitura, vivência, ressignificação, registro, aprofundamento). Entende-se que é nesse contexto que a discussão das diferenças atua, amparada pelos saberes emancipatórios do Movimento Negro, pois se busca superar as desigualdades, sobretudo, étnico-raciais, raciais.

No que se refere aos *Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Educação Física* (2016), verificou-se também as citações sobre a educação física cultural; assim sendo, há uma mistura de concepções nesse documento. Por isso, é importante ressaltar, nessa análise, que a apropriação das teorias por parte dos docentes ocorre de maneira autônoma e crítica, na tentativa de superar obstáculos para reinventar e ressignificar a prática pedagógica da educação física escolar fundamentada na pedagogia da diversidade.

Apesar das lacunas na formação docente, a precariedade no ensino, a ausência de investimento do poder público, pode-se dizer que se constituiu a pedagogia da diversidade a partir dos relatos dos sujeitos pesquisados; atentos ao desafio da mudança, há o enfrentamento, a resistência, no sentido de questionar o papel da população negra no ambiente escolar. Do mesmo modo, existe a necessidade de extrapolar a legalidade (no entendimento de se limitar a letra da lei) e buscar a legitimidade na flexibilidade do fazer pedagógico, ou seja, a instituição escolar não está totalmente aberta às ações pedagógicas no contexto da diversidade étnico-racial; assim, ainda depende de docentes sensíveis à questão racial, étnico-racial que tentam centralizar essa temática no currículo da educação. Por esse motivo,

são docentes que compreendem a necessidade da mudança, considerando a conquista da Lei nº 10.639/2003 (reflexo legal do processo de emancipação, político e epistemológico), a construção da própria identidade negra (dentro e fora da escola), para repensar sua prática pedagógica, selecionando as práticas corporais, os temas de estudo e o planejamento das situações didáticas a partir da cultura afro-brasileira.

À vista disso, é importante explicar que as relações raciais apresentam a importância da centralidade na categoria raça, de acordo com a ressignificação do termo, isto é, superando o significado do século XVIII (racismo biológico), tal como as teorias racistas. Diante disso, apresentam-se os conflitos, tensões nas disputas identitárias, epistêmicas e políticas, as práticas discursivas raciais entre os termos “negros” e “brancos”, bem como as tentativas de racializar as diferenças.

O segundo conceito que expõe o termo étnico, ou seja, as relações étnico-raciais, traz na sua explicação as mesmas discussões das relações raciais, contudo, aprofunda-se nas relações entre as matrizes (europeia, asiática, indígena) a partir da matriz africana, logo, destaca-se por focar a ancestralidade africana. Do mesmo modo, exibe a interpretação da diversidade a partir das diferenças que caracterizam a população negra dos outros grupos que compõem a população brasileira, conforme o Parecer CNE/CP nº 3/2004. Diante disso, questiona-se para os sujeitos pesquisados (especificamente os docentes) a seguinte pergunta: os temas de estudo e os temas para a prática social atenderam às relações étnico-raciais ou as relações raciais?

Nessas circunstâncias, os sujeitos pesquisados (docentes e coordenadoras pedagógicas) das escolas 1, 3 e 4 afirmam desenvolver a temática étnico-racial, considerando a aproximação da literatura afro-brasileira e africana nas experiências e práticas escolares. De outro modo, as escolas 2 e 5 relatam que trabalham com a temática racial, pois ainda não há esse estudo de aprofundamento nas relações entre as matrizes (europeia, asiática, indígena) a partir da matriz africana.

Ao analisar os exemplos de temas de estudo e temas da prática social, delineando a pedagogia da diversidade dos sujeitos entrevistados (os docentes), é preciso compreender a estratégia utilizada com os temas de estudo no fundamental II (6º ano a 9º ano) para promover a educação física antirracista. Diante disso, as professoras entrevistadas e os professores entrevistados afirmaram:

*No ensino fundamental II, é a leitura e as mediações, a roda de conversa, um debate sobre os temas. Por exemplo, eu trabalho os contos africanos com os jogos cooperativos. É um diferencial. **Esse acervo de autoras negras e autores negros***

pode ser utilizado nas aulas de educação física. Têm livros de atividades indígenas e africanas, brincadeiras populares. (Professora 1).

No fundamental II, **a atividade relacionada à cultura afro-brasileira é centralizada nas aulas teóricas, em cada início de novo tema.** Aí, por exemplo, o começo é geralmente na sala de vídeo, com PowerPoint, vídeos e essas coisas. Aí, aborda essa questão étnico-racial. **Tem uma atividade que geralmente eu faço em todas as tematizações que abrangem o esporte, ou a ginástica, ou a luta e outros eixos temáticos da educação física.** E no meio das tematizações, durante o bimestre, **eu sempre coloco em sala de aula um trabalho sobre análise de reportagens.** E trago alguns temas considerados polêmicos sobre algumas questões contemporâneas. **Por exemplo, se aconteceu algum ato racial, aí eu trago essa reportagem, pesquiso na internet, ou se eu tiver o jornal eu trago.** Quando eu tenho o jornal ou revista é melhor para eles [os alunos] folhearem. Ou se não, eu copio [revista, pesquisa, jornal], colo lá e trago para eles. Aí, o que eu faço? Eu entrego para eles, explico para eles a atividade, **de ler a reportagem, analisar a reportagem e produzir um texto sobre o que entendeu daquela reportagem.** E geralmente é grupo de 4 a 5 pessoas. **Cada grupo faz uma reportagem diferente. E depois eu dou o parecer na outra aula comentando a reportagem e fazendo o debate das reportagens. Então, o aluno que pegou um determinado tema e escreveu não ficará apenas no grupo dele, pois compartilhará os saberes.** (Professor 2).

As pesquisas e as rodas de conversa sobre a cultura afro-brasileira dentro do projeto da ginástica. Já nas aulas, é um debate conceitual sobre o racismo, a discriminação racial, preconceito racial, desigualdade racial, social e a violência doméstica, de acordo com a dança, música, esporte e ginástica. [...] Por exemplo, eu passei um conteúdo, e aí, era algo que eles [os alunos] tiveram mais dificuldades, então, é esse momento que a gente para pra conversar, principalmente, quando são atividades **que eles [os alunos] ministram, por exemplo, eles [os alunos] pesquisam e apresentam o trabalho para a turma.** O debate acontece dentro dessas dinâmicas. (Professora 3).

No fund II, **é a roda de conversa,** é quando aparece o problema [o racismo], ou quando o aluno traz alguma questão para a discussão. E, como eu já falei, eu trabalhei a questão das lutas, a capoeira, o maculelê, algumas brincadeiras, porque eu não conheço muita coisa. A dança afro também, tudo com os sextos anos. (Professora 4).

Com o fundamental I e fundamental II, **eu gosto de trabalhar sempre em círculo.** Trazer uma discussão, contextualizar alguma situação, **tentar apresentar um texto, ouvir alguns relatos para eles [os alunos] começarem com o exercício de pensar** sempre o que estão realizando, sempre que possível no início e no final da aula. Interessante que, no fund II, as discussões, elas também geram situações positivas. Teve uma vez que o menino foi ofender uma aluna [negra]. E meu. Prontamente, os alunos foram pra cima dele no sentido de argumentar, discutir, confrontar aquilo que ele [o aluno] estava falando, que não era engraçado. Ou seja, já havia uma mudança naquela turma no sentido de aceitar aquelas ofensas de uma forma passiva. [...]. E, a partir daí, você consegue discutir e **eu sempre vou por aí, na discussão da reafirmação e da valorização da identidade negra.** E sobre os conteúdos, no fund II, é a parte mais de jogos e esportes. (Professor 5).

A roda de conversa. E todos os eixos temáticos da cultura corporal, pois permitem a discussão das relações raciais. [...] Por exemplo, se a gente vai falar do tênis, eu pergunto: “Quantos negros você [aluno] vê jogando tênis?”. E aí, eles [os alunos] lembram da americana Serena Williams. E eu respondo: “É só, gente!”. E aí eu pergunto: “É um jogo de pobre? É um jogo de rico?”. E eu vou buscando um debate sobre raça, gênero e classe, fazendo a intersecção num debate longo com eles [os alunos]. (Professora 6).

Após os relatos apresentados, destaca-se a promoção das situações didáticas utilizadas nas intervenções pedagógicas, por exemplo: ler matérias jornalísticas (Professor 2); apresentar vídeo sobre a temática étnico-racial (Professora 4); filmar e fotografar (Professora 1); discutir obras da literatura enfatizando a importância das autoras negras, dos autores negros, enquanto referência nas aulas de educação física (Professora 1, Professor 2, Professora 3); elaborar registros escritos (Professor 2); rodas de conversa (todos os professores entrevistados e todas as professoras entrevistadas); organizar apresentações para a comunidade (Professora 1; Professora 3, Professora 4); organizar debates e discussões sobre a temática étnico-racial (todos os professores entrevistados e todas as professoras entrevistadas); propor pesquisas sobre a temática étnico-racial (Professora 1, Professor 2, Professora 3, Professor 5, Professora 6); reconhecimento do patrimônio cultural corporal dos estudantes (Professor 2, Professora 3). Nesse sentido, são ações pedagógicas que contribuem de maneira significativa para que os discentes possam refletir e discutir os temas de estudo, valorizando nas aulas de educação física a cultura afro-brasileira e a construção da identidade negra, resgatando a história e promovendo as possibilidades no processo de resistência negra, rediscutindo e reescrevendo, nesse desafio, a função social do ensino da área. Desse modo, entende-se o currículo, enquanto espaço de pesquisa no âmbito escolar, e essa ação de ensinar a educação é percebida como prática de liberdade; então, esse ato político inspira educandas e educandos no exercício da pesquisa, da curiosidade, de aprender e conhecer coisas novas, desconstruindo os discursos e atitudes racistas.

Vale lembrar que o objetivo específico da pesquisa é apresentar as estratégias pedagógicas para o ensino fundamental II (6º a 9º ano), porém, a Professora 1, o Professor 2, a Professora 3 e a Professora 4 contribuem com os relatos de alguns exemplos de estratégias no ensino fundamental I (1º ano a 5º ano). Desse modo, os sujeitos pesquisados relatam:

Então, por exemplo, com o ciclo I, eu desenvolvi o ano passado o Projeto Identidade. Então, entra a cultura indígena, a cultura africana, entra as atividades, as músicas,

foram sete meses desenvolvendo esse projeto. Teve o fechamento, teve a finalização, teve a leitura. [...] Então, nós fizemos o fechamento, vieram todos os pais. Ficou uma graça, lindo, lindo. Até as receitas, os costumes africanos, eles tiveram o livrinho. Nós fizemos um livro. Então, foi muito bacana. Teve a pesquisa. E na parte africana, indígena, o material pesquisado por nós foram as músicas, as brincadeiras, as rodas cantadas, a culinária. Tudo isso tem no projeto. (Professora 1).

Eu tenho até hoje essa apostila! Tem até uma brincadeira lá, chamada AMATUÉ! Aí, o que eu faço com os anos iniciais, quando eu estou trabalhando essa questão de jogos e brincadeiras? Nós pegamos as brincadeiras que eles conhecem, trabalhamos as brincadeiras deles, e eu vou colocando algumas brincadeiras semelhantes às deles para ir transformando elas e coloco algumas brincadeiras dessa apostila. (Professor 2).

O que acontece?! Quando eu trabalho com o aluno do primeiro ano, eu pergunto: “Que cor que é você? Que cor que você acha que você é? Você acha que é cor? Tem o tom da sua pele no lápis de cor?”. E aí, você vai discutindo. [...] (Professora 3).

Por exemplo, quando eu trabalhei a temática da capoeira, apresentei o vídeo, né, do SESI. Que mostra um menininho que faz capoeira. Aí ele [o vídeo] mostra a questão dos antepassados. É muito legal para trabalhar com o fund I. E aí mostra a capoeira da angola, os alunos gostaram bastante. (Professora 4).

Após a apresentação das estratégias pedagógicas no ensino fundamental I (1º ano a 5º ano), verifica-se a preocupação com a participação da família dos discentes, considera-se o patrimônio cultural das crianças e, assim, apresenta-se as brincadeiras da cultura negra promovendo a discussão a respeito da cor para aproximar os(as) educandos(as) da temática étnico-racial, racial. Tendo isso em vista, nota-se as ações para descolonizar o currículo no ensino fundamental I (1º ano a 5º ano) e no ensino fundamental II (6º ano a 9º ano), com base nos relatos dos sujeitos pesquisados.

A presente pesquisa apresenta uma contribuição para pensar a prática pedagógica da educação física na perspectiva antirracista (anexo A), fundamentada na cultura negra. Essa proposta foi elaborada após a apresentação da Palestra da Profa. Carolina Cristina dos Santos Nobrega, intitulada *Relações Étnico-Raciais como tema na Educação Física Escolar*, no I Seminário de Práticas Pedagógicas na Educação Física Escolar: Currículo e Diversidade e no II Encontro de Práticas Pedagógicas Inclusivas e Esportivas (SEMEF)⁴⁶, em 2018, de acordo com os caminhos para a proposta pedagógica da diversidade e, nesse momento, aprofundada conforme os resultados expostos nessa categoria.

⁴⁶ Para maiores informações, conferir em: <https://www.semefe2018.com/programacao>. Acesso em: 16 jul. 2018.

Diante das reflexões e discussões, reafirma-se que a construção da educação física antirracista não é uma tarefa fácil. O que se propõe, aqui, não são respostas prontas e acabadas no cenário da rede municipal de ensino de São Paulo, e sim um apelo político e necessário, cada vez mais urgente, principalmente no sentido de romper com o mito da democracia racial, com a supervalorização do branqueamento. Portanto, o desafio para a educação, em especial para a área, é reconhecer as exigências da mudança; ou seja, para conhecer o Brasil é preciso conhecer a África.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar as considerações finais, retoma-se o problema central deste estudo, ou seja, a seguinte questão: em que medida as aulas de educação física têm contribuído com a promoção da educação antirracista? A partir dessa reflexão, escrevem-se as considerações acerca dos significados dos relatos dos sujeitos pesquisados neste campo de investigação: professoras negras, professores negros e coordenadoras pedagógicas.

Como se procurou mostrar, identificou-se nas escolas municipais de São Paulo os(as) professores(as) de educação física que trabalham na perspectiva de uma educação antirracista. A partir disso, considera-se que o desenvolvimento da temática étnico-racial, racial (interpretada nesse contexto em duas vertentes) não acontece sem a interação com o contexto institucional, o contexto da unidade escolar em que o exercício da docência se delineia, constrói-se, questiona-se em torno da cultura escolar e do projeto político-pedagógico. Tendo isso em vista, as respectivas escolas em que atuam os sujeitos participantes da presente pesquisa configuram as condições para a formação contínua a respeito da educação das relações étnico-raciais, consequentemente imersas na autonomia relativa.

Nessa circunstância, nota-se as limitações no trato pedagógico em relação à temática étnico-racial e racial, isto é, a diversidade étnico-racial não é um eixo orientador do currículo nessas instituições sociais, porém há propostas em desenvolvimento, enquanto possibilidade histórica para tornar esse um eixo curricular, resistindo ao projeto dominante. Nesse sentido, percebe-se também que a educação das relações étnico-raciais é um tema que integra o projeto de direitos humanos; no entanto, os direitos humanos têm o modelo de sujeito universal (padrão branco) e isto é um processo de limitação, pois supõe que é possível manter a humanidade e a branquitude concomitantemente. Por isso, construir o eixo curricular “diversidade étnico-racial” é necessário para reivindicar a equidade social.

Em relação aos principais espaços de formação das questões étnico-raciais, raciais, destacam-se o Projeto Especial de Ação (PEA) e os eventos realizados durante o ano letivo para aproximar os discentes dessa temática. Por isso, enfatiza-se a necessidade de aprimorar os espaços de formação existentes e ampliar as possibilidades de formação contínua, assegurando a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) para todos os docentes, considerando o regime de trabalho que

atenda as condições dignas para a atuação do profissional de ensino, com foco na responsabilidade social de combate ao racismo. Nesse sentido, os docentes não precisam recorrer exclusivamente ao financiamento próprio, enquanto principal recurso de busca para aperfeiçoar a formação contínua no contexto da história e cultura afro-brasileira e africana.

Cabe ressaltar que todos os sujeitos da pesquisa relataram a ausência da educação das relações étnico-raciais na graduação em educação física (licenciatura e bacharelado); sendo assim, são urgentes e necessárias as políticas públicas para exigir a formação da educação antirracista em todas as disciplinas.

Desse modo, a escolarização é uma bandeira de luta para a população negra. É extremamente importante, enquanto peça fundamental na busca pela libertação, que, ao descolonizar e libertar o pensamento, negros, negras deixam de ser objetos de representação para assumir o protagonismo da própria história, ou seja, tornar-se sujeitos na representação.

A partir dos relatos dos entrevistados e das entrevistadas, observa-se que assumir o papel da “negritude” é reconhecer a responsabilidade social de resistir e enfrentar o racismo, enquanto possibilidade histórica. Nesse ponto de vista, a negritude se constrói na relação docentes e discentes, num processo de autotransformação permanente para ambos, permitindo a identificação na perspectiva da luta antirracista e, ao mesmo tempo, a construção da identidade negra no âmbito escolar.

Em razão disso, a identidade profissional negra é inseparável da unidade; propaga-se de modo individual, mas é coletiva. Sendo assim, as representações negras dos sujeitos pesquisados na educação física produzem efeitos positivos. Elas formam os sujeitos históricos, desconstruindo o mito da democracia racial e questionando o funcionamento da ideologia do branqueamento nas aulas. Assim, a identidade profissional negra amplia-se para a identidade política e traz para o ambiente escolar as atitudes derivadas da negritude, o orgulho de ser negro(a), de tornar-se negro(a), subsidiando a produção da cultura negra no processo de ressignificação da área. Nessa leitura crítica, verificou-se a articulação entre o componente curricular e a proposta pedagógica da unidade escolar nos relatos das coordenadoras pedagógicas que perceberam (em sua maioria) que processo de incorporação da corporeidade negra e a manifestação do cabelo, a partir dos saberes identitários, políticos e estéticos/corpóreos nas aulas de educação física, contribuem

para aproximar os discentes da temática étnico-racial, racial e questionar o posicionamento das outras disciplinas em relação ao tema no contexto da unidade escolar. Dessa maneira, insiste-se em garantir os espaços de debates a respeito do pensamento negro, rompendo com o daltonismo cultural e as formas de *silenciamento* que buscam regular e anular o corpo negro.

Tais discussões revelam, também, que a contribuição da área é fruto das ações pedagógicas de combate ao racismo, entendidas como pedagogia da diversidade, com base na teoria crítica, pois centraliza a diversidade étnico-racial na educação física escolar. Dessa maneira, rompe-se, aos poucos, com a ditadura eurocentrada, destacando os saberes emancipatórios (construídos, sistematizados e articulados pelo Movimento Negro) situados num movimento de descolonização do conhecimento. Em consequência, constata-se, a partir dos relatos, que todos os professores entrevistados e professoras entrevistadas realizam atividades relacionadas à cultura negra, por meio dos temas de estudo interligados aos temas da prática social da cultura corporal, nos quais se amplia a discussão na perspectiva interseccional para superar cada vez mais a sub-representação das meninas negras, não negras nas aulas de educação física. Do mesmo modo, enfatiza-se a continuação do Projeto Leituraço, pois aproxima a escola, a educação física da literatura afro-brasileira e africana.

Portanto, o que se propõe aqui não são respostas prontas, são possibilidades para repensar a estrutura excludente da rede pública de ensino, assim vestir politicamente a pele negra e, nesse sentido, denunciar e anunciar iniciativas de combate ao racismo, enfatizando o sentido e significado de ser “antirracista”, principalmente no contexto da educação física. Em face disso, ressalta-se a relevância dos saberes dos(as) professores(as) entrevistados(as) para compor as propostas curriculares direcionadas em enegrecer esse componente curricular e a educação brasileira.

*“[...] encontrei minhas origens
na cor de minha pele
nos lanhos de minha alma
em mim
em minha gente escura
em meus heróis altivos
encontrei
encontrei-as enfim
me encontrei”
(SILVEIRA, 1981)*

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Bruno Amaral. **A Arte do Jogo nas Escolas**: a capoeira em diferentes espaços educacionais brasileiros. 2016. 269 f. Tese (Doutoramento em Pós-Colonialismos e Cidadania Global) – Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2016.
- APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai**: a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- ARAÚJO, Patrício Carneiro. Entraves e possibilidades para a implementação da Lei 10.639/2003. **Apoio para professores**, São Paulo, v. 1, p. 5-56, 2013.
- ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra. **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez, 2015.
- AUAD, Daniela; CORSINO, Luciano Nascimento. Interseccionalidades e educação física escolar: alguns apontamentos. *In*: CORSINO, Luciano; CONCEIÇÃO, Wilian (org.). **Educação Física Escolar e Relações Étnico-Raciais**: subsídios para a implementação das leis 10.639/03 e 11. 645/08. Curitiba: CRV, 2016. v. 11. p. 123-134.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRETO, José de Jesus. **Pastinha**: O menino que virou Mestre de Capoeira. Santos: Solisluna, 2011.
- BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Um balanço sobre a produção da história da educação dos negros no Brasil. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (org.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. p. 51-72.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2. p. 549-559, maio/ago. 2011.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 25-57.
- BERNARDO, Teresinha; MACIEL, Regimeire Oliveira. Racismo e educação: um conflito constante. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 5, n. 1, p. 191-205, jan./jun. 2015.
- BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 73-81, 2002.

BISPO, Ella Ferreira; LOPES, Sebastião Alves Teixeira. Escrivência: perspectiva feminina e afrodescendente na poética de Conceição Evaristo. **Revista Língua & Literatura**, [s. l.], v. 35, n. 20, p. 186-201, jan./jun. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2013.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 39-64.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 4 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 10 de março de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, DF, 2006. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 2 fev. 2019

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos cooperativos**: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. 1999. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 13-37.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a república e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas na cidade de São Paulo. *In*: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, DF, 2005. p. 65-104.

CONNELL, Robert William. **Schools and social justice**. Montréal: Our Schools/Our Selves Education Fundacion, 1993.

CORREIA, Walter Roberto. Educação Física Escolar: o currículo como oportunidade histórica. **Revista Brasileira Educação Física Esporte**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 831-836, jul./set. 2016.

CORSINO, Luciano Nascimento. Raça, gênero e a lei 10.639/03 no âmbito da educação física escolar: percepções docentes. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 247-262, jun./set. 2015.

CRUZ, Luis Felipe Ferreira Mendonça. **Ações afirmativas e o princípio da igualdade**. 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (coord.). **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DOMINGUES, Petrônio. Um “TEMPLO DE LUZ”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya

Aaronovich Pombo de (org.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. p. 329-362.

FERNANDES, Dirley. **O que você sabe sobre a África**: Uma viagem pela história do continente e dos afro-brasileiros. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente**: identidade em construção. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

FERREIRA, Tiago Alves. Quando o terreiro vai à escola: possibilidades de incorporação das epistemologias africanas e afro-brasileiras na educação física escolar. **Revista da ABPN**, Goiânia, v. 9, n. 21, p. 96-108, fev. 2017. Disponível em: <http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/229>. Acesso em: 21 jun. 2018.

FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (org.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GEREZ, Alessandra Galve; DAVID, Patrícia Aparecida. Teorias do currículo e as tendências pedagógicas da educação física escolar: de onde viemos e para onde vamos? **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 75-87, 2009.

GERMANO, Antonio; TAVARES, Manuel. A efetivação da história e cultura afro-brasileiras e africanas no ensino público e privado na cidade de São Paulo. In: SILVA, Neide (org.). **Vozes emergentes**: educação e questões étnico-raciais. São Paulo: Casa Flutuante, 2016. p. 71-89.

GÓES, Djalma Lopes; MAFRA, Jason. A educação para as relações étnico-raciais e o currículo a partir da lei 10.639/2003. *In*: SILVA, Neide (org.). **Vozes emergentes: educação e questões étnico-raciais**. São Paulo: Casa Flutuante, 2016. p. 91-109.

GOMES, Izaú Veras. Narrativas estudantis negras: sentidos da educação física escolar para a educação étnico-racial. *In*: COPENE: (Re) existência intelectual negra e ancestral, 18 anos de enfrentamento, 10, 2018, Uberlândia. **Anais eletrônicos [...]**. Uberlândia, 2018. Disponível em: https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1538196175_arquivo_narrativasestudantisnegras-copene.pdf. Acesso em: 20 fev. 2018.

GOMES, Nilma Lino. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. *In*: GONÇALVES, Petronilha; BARBOSA, Lucia (org.). **O pensamento negro em educação no Brasil**. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997. p. 12-16.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, DF, 2005. p. 39-62.

_____. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, maio/ago. 2003a.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003b.

_____. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. Movimento negro, saberes e a tensão regulação – emancipação do corpo e da corporeidade negra. **Contemporânea**, São Carlos, n. 2, p. 37-60, jul./dez. 2011.

_____. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

_____. *et al.* Diversidade étnico-racial e trajetórias docentes: um estudo etnográfico em escolas públicas. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma. **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 57-74.

GONÇALVES, Maria Augusta Salim. A Educação Física e a questão da discriminação racial. **Kinesis**, Santa Maria, n. 8, p. 78-88, 1991.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 9-24, set. 2009.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, Luiz Antonio Machado da *et al.* **Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos**. Brasília, DF: Anpocs, 1983. p. 223-244 (Ciências Sociais Hoje, 2).

_____.; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GONZÁLES ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do homem**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

GUIMARAES, Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito e discriminação**: queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil. São Paulo: Editora 34, 2004.

_____. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 54, p. 149-156, jul. 1999.

_____. Racismo e anti-racismo no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 43, p. 26-44, nov. 1995.

GUIMARAES-IOSIF, Ranilce. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil**: impedimentos para a cidadania global emancipada. Brasília, DF: Líber Livro, 2009.

HARRIS, Marvin. **Padrões raciais nas Américas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 61-73, jun. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/viewFile/84979/87743>. Acesso em: 5 dez. 2017.

HOFBAUER, Andreas. O conceito de “raça” e o ideário do “branqueamento” no século XIX: bases ideológicas do racismo brasileiro. **Teoria e Pesquisa**, São Carlos, v. 42-43, p. 63-110, jan./jul. 2003.

ISHII, Antonella Bianchi Ferreira. A história das políticas educacionais no município de São Paulo: um sobrevoo entre os anos 1983 e 2007. **HOLOS**, Natal, ano 31, v. 8, p. 28-40, 2015.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

KREUTZ, Lúcio. Identidade étnica e processo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 79-96, jul. 1999.

LANZ, Letícia. **O corpo da roupa**: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero. 2014. 342 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

LAVOURA, Tiago Nicola; BOTURA, Henrique Moura Leite; DARIDO, Suraya Cristina. Educação física escolar: conhecimentos necessários para a prática pedagógica. **Revista da Educação Física**, UEM, Maringá, v. 17, n. 2, p. 203-209, ago./dez. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-76, 2000.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

MARANHÃO, Fabiano. **Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física**: processos educativos das relações étnico-raciais. 2009. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MATTOS, Ivanilde Guedes de. **A negação do corpo negro**: representações sobre o corpo no ensino de educação física. 2007. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2007.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MEDEIROS, Jussara Marques de; LUZ, Nanci Stancki da. Mulheres negras: da democracia racial ao reconhecimento das desigualdades. In: LUZ, Nanci Stancki da; CASAGRANDE, Lindamir Salete (org.). **Entrelaçando gênero e diversidade**: múltiplos olhares. Curitiba: UTFPR, 2017. p. 117-146.

MENESES, Paulo. Etnocentrismo e relativismo cultural: algumas reflexões. **Síntese – Revista de Filosofia**, Belo Horizonte, v. 27, n. 88, p. 245-254, 2000.

MOEHLECKE, Sabrina. Ações Afirmativas no Brasil: um histórico do seu processo de construção. In: FONSECA, Marcus Vinicius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (org.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. p. 413-436.

MORAES, Regina Helena. **Nos meandros do processo de formação da identidade profissional de professoras e professores negros**. 2006. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

MOREIRA, Antonio Flávio; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 38-66.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 23, p. 156-168, maio./ago. 2003.

_____. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 46-57, dez./fev. 2006.

_____. Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades. **Revista de Antropologia**, São Paulo, n. 33, p. 109-117, 1990.

_____. **Racismo**: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira. Niterói: EdUFF, 1998. (Estudos & Pesquisas, 4).

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NEIRA, Marcos Garcia. A educação básica e os desafios nas questões relacionadas com a diversidade cultural e suas práticas curriculares. **Revista Educação Pública de Cuiabá**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 323-342, maio/ago. 2011.

_____. A educação física em contextos multiculturais: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 39-54, 2008.

_____. **Educação física cultural**: inspiração e prática pedagógica. Jundiaí: Paco, 2018a.

_____. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

_____. Retomando o debate em torno das influências das teorias críticas e pós-crítica no currículo. **Revista Educación y Humanismo**, [s. l.], v. 20, n. 34, p. 96-115, jan./jun. 2018b. Disponível em: <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2860>. Acesso em: 15 maio 2018.

_____; FRANÇOSO, Saulo; FRANÇOSO, Fernanda Gomes. Interfaces entre o currículo de história e educação física a partir do multiculturalismo crítico. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 863-887, out./dez. 2015. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 1 jun. 2018.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011.

NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. **A representatividade das mulheres negras na educação física escolar**. Trabalho apresentado no VII Seminário de Metodologia do Ensino de Educação Física, São Paulo, 2018. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/carolina_nobrega.pdf. Acesso em: 26 jul. 2018.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social – Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 287-308, nov. 2006.

_____. **Tanto preto quanto branco**: estudos de relações raciais. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; RÚBIO, Kátia. O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 55-77, jul./dez. 2008.

OLIVEIRA, Arlete dos Santos. **Mulheres negras e educadoras**: de amas-de-leite a professoras: um estudo sobre a construção de identidades de mulheres negras na cidade de São Paulo. 2009. 270 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, Eliana de. **Mulher negra e professora universitária**: trajetória, conflitos e identidade. Brasília, DF: Líber Livro, 2006.

OLIVEIRA, Leila Maria de. **O ensino da história e cultura afro-brasileira e a educação física**: um estudo sobre o currículo vivido em Santo André. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Mônica Regina Ferreira. Conservadorismo político e a luta antirracismo na educação: novos e velhos cenários. **Revista da ABPN**, Goiânia, v. 8, n. 19, p. 156-176, mar./ jun. 2016.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **Consenso e conflito da educação física brasileira**. Campinas: Papirus, 1994.

PASSADOR, Luiz Henrique. Diversidade na escola: diferenças, culturas e desigualdades. In: FINCO, Daniela (org.). **Educação e resistência escolar**: gênero e diversidade na formação docente. São Paulo: Alameda, 2017. p. 15-46.

PEREIRA, Alesandro Anselmo *et al.* Jogos africanos e afro-brasileiros no contexto das aulas de educação física. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE (ARIC): DIÁLOGOS INTERCULTURAIS: DESCOLONIZAR O SABER E O PODER, 12., 2009, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: UFSC, 2009. p. 1-18.

PINA, Leonardo Docena. Atividade Física e Saúde: uma experiência pedagógica orientada pela pedagogia histórico-crítica. **Motrovivência**, [s. l.], v. 20, n. 30, p. 158-168, jun. 2008.

PINHO, Vilma Aparecida de. **Relações raciais no cotidiano escolar**: Percepções de professores de educação física sobre alunos negros. Cuiabá: EdUFMT, 2007. (Educação e Relações Raciais, 9).

PINTO, Umberto de Andrade. Didática e a docência em contexto. *In*: MARIN, Alda; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática**: teoria e pesquisa. São Paulo: Junqueira & Marin, 2015. p. 113-124.

_____. O papel e os desafios da educação básica no Brasil. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade (org.). **O papel da escola pública no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Loyola, 2013. p. 15-50.

POPKEWITZ, Thomas Stanley. **Lutando em defesa da alma**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RANGEL, Irene Conceição Andrade. Racismo, preconceito e exclusão: um olhar a partir da Educação Física escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 12, n. 1, p. 73-76, jan./abr. 2006.

_____. *et al.* Educação Física Escolar e multiculturalismo: possibilidades pedagógicas. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 2, p. 156-167, abr./jun. 2008.

RIVAS, Maria Elise. Tem mulheres na macumba, sim, sinhô!. **Identidade!**, São Leopoldo, v. 20, n. 2, p. 24-38, jul./dez. 2015.

ROCHA, Everardo Pereira Guimarães. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

RODRIGUES, Antonio César Lins. **Culturas Negras no currículo escolar**: apresentando o Samba como possibilidade de resistência cultural. 2015. 197 f. Tese (Pós-Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

RODRIGUES, José Carlos. **O tabu do corpo**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

RODRIGUES, Joyce Maria. A relação do corpo para a construção da identidade negra. *In*: FELINTO, Renata (org.). **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula**: saberes para professores, fazeres para os alunos: religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 61-66.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

ROMERO, Rosana Aparecida Silva. **Origem da rede municipal de ensino de SÃO PAULO**. Trabalho apresentado no XXVIII Simpósio Nacional de História; lugares dos historiadores, velhos e novos desafios. Florianópolis, 27 a 31 de jul. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/USUARIO/Documents/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20p%C3%B3s%20gradua%C3%A7%C3%A3o%20em%20Hist%C3%B3ria%20e%20Arqueologia/romero/rede%20municipal.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2019.

ROSA, Allan da. **Pedagogia, autonomia e mocambagem**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

ROSSI, Ednéia Regina. Identidades étnicas e as escolas primárias na primeira república. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 17, p. 58-65, mar. 2005. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis17/art06_17.pdf. Acesso em: 9 maio 2017.

RÚBIO, Kátia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 55-77, jul./dez. 2008.

SALES JÚNIOR, Ronaldo Laurentino de. **Raça e justiça o mito da democracia racial e o racismo institucional no fluxo de justiça**. 2006. 466 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. *In*: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, 2005. p. 21-38.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenação Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autorial: Educação Física**. São Paulo: SME/COPED, 2016. (Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria). Disponível em: http://www.sinesp.org.br/images/4_-_ED_FISICA.pdf. Acesso em: 25 dez. 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio**. São Paulo: SME/DOT, 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1752415/mod_resource/content/2/16%20etnico%20psp.pdf. Acesso em: 25 dez. 2017.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 1(52), p. 15-27, jan./abr. 2007a.

_____. Pedagogia: o espaço da educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007b.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 160 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

_____. Racismo e Antirracismo: a categoria raça em questão. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 41-55, jan./jun. 2010.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ádria Paulino da; PEREIRA FILHO, Ednaldo. A Lei 10.639/03 na compreensão de professores de educação física: estudo de caso da Escola Municipal de São Leopoldo/RS. **Identidade**, São Leopoldo, v. 18, n. 3, p. 279-290, 2013.

SILVA, Ana Célia da. Movimento negro e ensino nas escolas: experiências da Bahia. *In*: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (org.). **O pensamento negro em educação no Brasil**: expressões do movimento negro. São Carlos: Editora da UFSCar, 1997. p. 31-39.

SILVA, Maria Lucia da; NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. Virgínia Leone Bicudo e Neusa Santos Souza: professoras negras e suas valiosas trajetórias na educação. *In*: SILVA, Neide (org.). **Educação e o empoderamento da mulher negra**. São Paulo: Casa Flutuante, 2017. p. 91-107.

SILVA, Neide Cristina da (org.). **Vozes emergentes**: educação e questões étnico-raciais. São Paulo: Casa Flutuante, 2016.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 63, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Estudos Afro-Brasileiros: africanidades e cidadania. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino. **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 37-56.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e diferença. *In*: _____ (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVEIRA, Oliveira. **Roteiro dos tantãs: poesia**. Porto Alegre: Edição do Autor, 1981.

SILVÉRIO, Valter Roberto. A diferença como realização da liberdade. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê, 2006. p. 5-19.

_____. Ação afirmativa e o combate do racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 219-246, nov. 2002.

_____. Ação afirmativa: percepções da “casa grande” e da “senzala”. **Perspectivas**, São Paulo, v. 26, p. 57-79, 2003.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, Letícia Pereira; PORTES, Écio Antônio. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 232, p. 516-541, set./dez. 2011.

SOUZA, Arivaldo Santos de. Racismo institucional: para compreender o conceito. **Revista da ABPN**, Goiânia, v. 1, n. 3, p. 77-87, jan. 2011.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. As vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XX, n. 51, p. 9-29, nov. 2000.

_____. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo**. São Paulo: UNESP, 1998.

STOER, Stephen Ronaldo; CORTESÃO, Luiza. **Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização**. Porto: Afrontamento, 1999.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Brasília, DF: Líber Livro, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAGO, Tarcísio Mauro. Cultura escolar, cultivo de corpos: Educação Physica e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 16, p. 121-135, 2000.

VIGANO, Samira de Moraes Maia; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. As violências sexuais e de gêneros: processos de exclusão vivenciados no espaço escolar. **Revista Café com Sociologia**, Maceió, v. 6, n. 1, p. 107-123, jan./abr. 2017.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, Carolina Cristina dos Santos Nobrega, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Paulo – Campus Guarulhos, convido o Sr./Sra. a participar da pesquisa intitulada “*Educação Antirracista no município de São Paulo: análise das experiências pedagógicas na área de educação física escolar*”, na qualidade, de voluntário (a).

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as intervenções pedagógicas dos (as) professores (as) de Educação Física na perspectiva da educação antirracista.

Essa pesquisa se justifica uma vez que propõe análise da atuação pedagógica desenvolvida para a promoção das Relações Étnico-Raciais, no intuito de caracterizá-la como campo mediador de intervenção pedagógica. Sendo assim, serão realizadas as entrevistas com os (as) coordenadores (as) pedagógicos (as) e com os (as) professores (as) da área que lecionam no ensino fundamental II nas escolas públicas do município de São Paulo.

O uso das informações coletadas será feito, desde que expressamente autorizado pelo/a Sr./Sra. para fins da pesquisa aqui proposta e também para futuras publicações. Em ambas as situações, todas as informações obtidas a seu respeito serão analisadas em conjunto com as de outros voluntários, não sendo divulgado a sua identificação ou de outros participantes em nenhum momento.

O/A Sr./Sra. não receberá nenhuma compensação financeira relacionada à sua participação neste estudo. Da mesma forma, o/a Sr./Sra. não terá nenhuma despesa pessoal em qualquer fase do estudo. Durante o período de sua participação, se houver qualquer despesa adicional de sua parte em relação à condução ou alimentação, o/a Sr./Sra. será reembolsado.

O/A Sr./Sra. tem toda a liberdade de retirar o seu consentimento e deixar de participar do estudo a qualquer momento sem penalização alguma.

A qualquer momento, se for de seu interesse, o/a Sr./Sra. poderá ter acesso a todas as informações obtidas a seu respeito neste estudo, ou a respeito dos resultados gerais do estudo. Da mesma forma, quando o estudo for finalizado, o/a Sr./Sra. será informado sobre os principais resultados e conclusões obtidas no estudo.

Em qualquer etapa do estudo, o/a Sr./Sra. terá acesso a responsável pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

Eu, **Carolina Cristina dos Santos Nobrega**, sou a responsável pela pesquisa e posso ser contatada pelo e-mail ccsnobrega@hotmail.com ou pelos telefones (11) 2091-7312 e (11) 99763-2804. Caso tenha alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unifesp – Rua Prof. Francisco de Castro, n: 55, – 04020 –050, tel: (011) - 5571 -1062; (011) - 5539-7162. E-mail: cep@unifesp.edu.br.

Esse termo foi elaborado em duas vias devidamente assinadas, sendo que uma ficará com o/a Sr./Sra. e a outra comigo.

Eu, _____ RG n. _____, declaro ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo “*Educação Física Escolar: análise de intervenções pedagógicas na perspectiva da Educação Antirracista*”. Eu discuti com a pesquisadora **Carolina Cristina dos Santos Nobrega** sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

(Local) _____, (data) ____/____/____.

Assinatura

Eu, **Carolina Cristina dos Santos Nobrega**, RG n. 43.737.126 - 8, declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido desta pessoa (ou representante legal) para a participação nesta pesquisa. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

(Local) _____, (data) ____/____/____.

Carolina Cristina dos Santos Nobrega (Pesquisadora)

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido para pesquisa na instituição

Eu, Carolina Cristina dos Santos Nobrega, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Paulo – Campus Guarulhos, convido a presente instituição a participar da pesquisa intitulada *“Educação Antirracista no município de São Paulo: análise das experiências pedagógicas na área de educação física escolar”*.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as intervenções pedagógicas dos professores de Educação Física na perspectiva da educação antirracista.

Essa pesquisa se justifica uma vez que propõe análise da atuação pedagógica desenvolvida para a promoção das Relações Étnico-Raciais, no intuito de caracterizá-la como campo mediador de intervenção pedagógica. Sendo assim, serão realizadas as entrevistas com os coordenadores pedagógicos e com os (as) professores (as) da área que lecionam no ensino fundamental II nas escolas públicas do município de São Paulo.

O uso das informações coletadas será feito, desde que expressamente autorizado pelo/a responsável por esta instituição para fins da pesquisa aqui proposta e também para futuras publicações. Todas as informações obtidas nesta pesquisa, serão analisadas em conjunto com as de outras instituições voluntárias, não sendo estas identificadas em nenhum momento.

A instituição não receberá nenhuma compensação financeira relacionada à sua participação neste estudo. Da mesma forma, a instituição não terá nenhuma despesa pessoal em qualquer fase do estudo.

A instituição tem toda a liberdade de retirar o seu consentimento e deixar de participar do estudo a qualquer momento sem penalização alguma.

A qualquer momento, se for de seu interesse, a instituição poderá ter acesso a todas as informações obtidas a seu respeito neste estudo, ou a respeito dos resultados gerais do estudo. Da mesma forma, quando o estudo for finalizado, a instituição será informada sobre os principais resultados e conclusões obtidas no estudo.

Em qualquer etapa do estudo, a instituição terá acesso a responsável pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

Eu, **Carolina Cristina dos Santos Nobrega**, sou a responsável pela pesquisa e posso ser contatada pelo e-mail ccsnobrega@hotmail.com ou pelos telefones (11)

2091-7312 e (11) 99763-2804. Caso tenha alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unifesp – Rua Prof. Francisco de Castro, n: 55, – 04020 –050., tel: (011) - 5571 -1062; (011) - 5539-7162. E-mail: cep@unifesp.edu.br.

Esse termo foi elaborado em duas vias devidamente assinadas, sendo que uma ficará com o/a Sr./Sra. e a outra comigo. Eu, _____, RG n. _____, responsável pela instituição _____, declaro ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo *“Educação Física Escolar: análise de intervenções pedagógicas na perspectiva da Educação Antirracista”*. Eu discuti com a pesquisadora **Carolina Cristina dos Santos Nobrega** sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a participação desta instituição é isenta de despesas. Concordo voluntariamente a participação desta instituição neste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

(Local) _____, (data) ____/____/____.

Assinatura

Eu, **Carolina Cristina dos Santos Nobrega**, RG n. 43.737.126-8, declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido desta instituição (representada pela pessoa acima mencionada) para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

(Local) _____, (data) ____/____/____.

Carolina Cristina dos Santos Nobrega (Pesquisadora)

APÊNDICE C – Carta de apresentação

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**

São Paulo, ____ de _____ de 2018.

Prezado (a) Sr./ Sra. responsável pela instituição,
Prezados (as) Srs./ Sras. Coordenadores (as) pedagógicos (as),
Prezados (as) Srs./ Sras. Professores (as),

Minha orientanda Carolina Cristina dos Santos Nobrega desenvolve uma pesquisa de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Paulo – Campus Guarulhos, intitulada “*Educação Antirracista no município de São Paulo: análise das experiências pedagógicas na área de educação física escolar*”.

A proposta da pesquisa parte da constatação da não implementação da Lei nº 10.639/2003, que trata da educação das relações étnico – raciais nas escolas, o que evidencia a necessidade de ações e práticas pedagógicas para promover o projeto de sociedade que busca a igualdade racial e sociocultural dos (as) educandos (as).

Outra questão relevante é compreender a contribuição da Educação Física escolar para além da esfera da legalidade, ou melhor, considerar o pertencimento da educação das relações étnico raciais nas aulas. Portanto, a pesquisa procura entender como os (as) professores (as) de educação física, no contexto da escola pública, têm se apropriado dos conhecimentos produzidos sobre esta temática, e diante disso, como desenvolvem a intervenção pedagógica na perspectiva antirracista.

Desse modo, a pesquisadora fará visitas às escolas públicas municipais de São Paulo, com o objetivo de identificar as intervenções pedagógicas dos (as) professores (as) de educação física que atuam no Ensino fundamental II na perspectiva de uma educação antirracista. Assim, pretende-se realizar entrevistas semiestruturadas com os (as) professores (as) de educação física e com os (as) coordenadores (as) pedagógicos (as) das respectivas escolas. Considera-se que este estudo trará

contribuições importantes para área da educação, em especial, a Educação Física; tal como, subsídios para a formação inicial e continuada de professores no combate aos mecanismos de discriminação racial.

Desde já, agradecemos pela colaboração.

Atenciosamente,

Carolina Cristina dos Santos Nobrega (Mestranda).
Prof. Dr. Umberto de Andrade Pinto (Orientador).

**APÊNDICE D – Roteiro da entrevista com os professores
e as professoras de educação física**

IDENTIDADE
<ol style="list-style-type: none"> 1. Nome fictício: 2. Identidade de raça/etnia: 3. Identidade de gênero: 4. Identidade de classe:
FORMAÇÃO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual é a sua formação acadêmica? 2. A formação acadêmica foi realizada na instituição pública e/ou privada?
FORMAÇÃO CONTINUADA
<ol style="list-style-type: none"> 1. Há quanto tempo o/a Sr./Sra. leciona? Há quanto tempo o/a Sr./Sra. leciona na rede municipal de São Paulo? 2. Qual é o período de trabalho? 3. Qual é a sua jornada (Jornada Básica ou Jornada Especial Integral de Formação)? 4. Atualmente o/a Sr./Sra. trabalha em outra rede ou instituição de ensino além da rede municipal de São Paulo? 5. O/A Sr./Sra. participa dos projetos especiais de ação (PEA)? (Se sim) O/A Sr./Sra. estuda a temática educação das relações étnico-raciais no PEA? Na “hora atividade” ou na “hora individual”? 6. O/A Sr./Sra. participa ou participou de cursos da Secretaria Municipal de São Paulo sobre a educação das relações étnico-raciais? Qual foi o curso? Quando foi o curso? Como foi o curso na Secretaria Municipal de São Paulo? Ajudou a sua prática pedagógica? 7. O/A Sr./Sra. participa ou participou de cursos de outra natureza (SINPEEM, APROFEM, por exemplo)? 8. Como o/a Sr./Sra. se aproximou da temática (educação das relações étnico-raciais)?

9. O que motivou o Sr./Sra. a trabalhar com o tema da educação das relações étnico-raciais?
10. O/A Sr./Sra. entende que aulas de educação física podem contribuir com a construção da identidade étnico-racial das crianças e adolescentes?

CONHECIMENTO

1. O/A Sr./Sra. teve acesso aos documentos legais que trata da obrigatoriedade da educação das relações étnico-raciais? (Se sim) Quais as contribuições desse documento no contexto das aulas de educação física?

DIVERSIDADE

1. O/A Sr./Sra. considera a DIVERSIDADE como eixo central da orientação curricular? Ou entende a DIVERSIDADE como um tema que transversaliza o currículo na qualidade de pluralidade cultural?

CONTEXTO DAS AULAS

1. O/A Sr./Sra. já presenciou cenas de racismo e/ou preconceito entre os/as educandos/as? E/ou já sofreu o racismo no âmbito escolar?
2. O/A Sr./Sra. compreende que, no contexto das aulas de educação física (quando comparado com as outras disciplinas), o racismo apresenta-se de forma mais evidente (considerando a aula de educação física um espaço mais aberto para a espontaneidade dos/das educandos/as)?
3. O/A Sr./Sra. realiza com os/as educandos/as atividades relacionadas à cultura afro-brasileira? Qual é a frequência do debate (semanalmente, de acordo com o projeto, de acordo com a resolução de conflitos, etc.)?
4. Em algum momento (ou em vários momentos) nas aulas de educação física foi debatido os temas: privilégio branco, mito da igualdade racial, a representatividade da mulher negra, racismo, discriminação racial, preconceito racial, desigualdade racial e social, entre outros? Esses temas aparecem na fala dos/das educandos/as? (Se sim) Como o/a Sr./Sra. aproveita esse momento, no sentido de aprofundar esses temas com os/as educandos/as?

5. O planejamento das aulas de educação física foi relacionado aos documentos legais da Secretaria Municipal de Educação que tratam das relações étnico-raciais, por exemplo, os *Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Educação Física* (2016)?
6. Quais foram/são os conteúdos abordados nas aulas de educação física para apresentar, desenvolver e aprofundar o estudo das relações étnico-raciais no ensino fundamental II?
7. Nas aulas de educação física, na escola de acordo com a perspectiva antirracista foi possível verificar mudanças significativas nas relações interpessoais, por exemplo, entre educandos(as) e educandos(as)? Educandos(as) e professores(as)? Educandos(as) e outros(as) funcionários(as)?
8. Os estudos desenvolvidos no decorrer das aulas atenderam à educação das relações étnico-raciais ou das relações raciais?

CONTEXTO ESCOLA – PROFESSORES E PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

1. A educação das relações étnico-raciais acontece apenas por iniciativa dos professores e das professoras? O/A Sr./Sra. trabalha esse tema com outros/as professores/as? Ou é um trabalho individual (contra-hegemônico)?
2. A educação das relações étnico-raciais está no Projeto político-pedagógico? (Se sim) Esse trabalho coletivo apresenta a participação de todas as disciplinas?
3. A equipe gestora (direção/ coordenação) auxilia, oferece condições para o/a Sr./Sra. na realização da educação das relações étnico-raciais?

**APÊNDICE E – Roteiro da entrevista com os coordenadores pedagógicos
e as coordenadoras pedagógicas**

CONTEXTO ESCOLA – COORDENADORES PEDAGÓGICOS E COORDENADORAS PEDAGÓGICAS
<ol style="list-style-type: none">1. Do ponto de vista da coordenação pedagógica, a DIVERSIDADE é considerada como eixo central na orientação curricular? Ou é percebida como um tema que transversaliza o currículo na qualidade de pluralidade cultural?2. A escola realiza eventos para promover a educação das relações étnico-raciais?3. O/A Sr./Sra. já presenciou cenas de racismo e/ou preconceito entre os/as educandos/as? (Se sim) Como a coordenação pedagógica lida com estas questões?4. A temática educação das relações étnico-raciais é estudada nos projetos especiais de ação (PEA)?5. Do ponto de vista da coordenação pedagógica, a inserção da educação física na educação das relações étnico-raciais apresenta contribuições significativas na escola? A educação das relações étnico-raciais, desenvolvidas nas aulas de educação física, dialogam com as demais disciplinas?

**ANEXO A – Contribuição da proposta pedagógica da diversidade:
caminhos para a sistematização do ensino**

BLOCOS DE QUESTÕES REFLEXIVAS PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA CULTURA NEGRA	EXEMPLOS DE TEMAS DE ESTUDO	EXEMPLOS DE TEMAS PARA A PRÁTICA SOCIAL
1- Os conhecimentos tradicionais de matriz africana, afro-brasileira na educação física.	a) Intolerância religiosa (história em quadrinho dos Orixás); b) Literatura Afro-brasileira e Africana (Contos africanos).	a) Exercícios rítmicos-corporais e os instrumentos afro-brasileiros. O atabaque, o agogô, o berimbau, o afoxé e o ganzá; b) Capoeira e Maculelê. c) Os Jogos de Moçambique, Jogo Mancala.
2- Os saberes dos movimentos sociais na educação física.	a) Movimento Negro no Brasil; b) Black Power.	a) Dança e Músicas Negras. Musicalidade afro nos Estados Unidos (o blues, o soul, o rock, o hip – hop, o rap).
3- A luta antirracista na educação física.	a) Consciência negra; b) Mito da democracia racial; c) Desigualdade racial e social no esporte; d) Racismo, Preconceito racial e discriminação racial; e) Desigualdade de gênero (superação da sub-representação das meninas negras e das meninas); f) Representatividade da Mulher Negra.	a) Teatro do Negro (jogos teatrais); b) Dança afro; c) Jogos educativos (na perspectiva da pedagogia da diversidade).
4- A superação do processo de estereotipação na educação física.	a) Estética negra (as manifestações sobre a manipulação do cabelo e as vestimentas); b) Mestiçagem; c) Identidade negra e Negritude; d) Identidade branca; e) Embranquecimento; f) Libertação.	a) Dança e Musicalidade afro-brasileiro (axé, samba, samba- gafeira, samba – lenço, samba de roda); b) Percussão e ritmo; c) Danças regionais (o Jongo e outras).

REQUISITO PARA REALIZAÇÃO DA PROPOSTA	Projeto político-pedagógico.
PERSPECTIVA	Transformação social a partir da diversidade étnico-racial como eixo orientador do currículo.
TEMÁTICA	Os temas de estudo e os temas da prática social demonstram a ênfase à cultura corporal e a inserção da intelectualidade negra.
TEORIA DE BASE	Teorias críticas.
PROPOSTA	Educação física escolar na Pedagogia da diversidade.